Investigación Cualitativa en Educación

Fundamentos y tradiciones



M. Paz Sandín Esteban

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN

Fundamentos y tradiciones

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN
Fundamentos y tradiciones

M.ª Paz Sandín Esteban
Universidad de Barcelona



MADRID • BUENOS AIRES • CARACAS • GUATEMALA • LISBOA • MÉXICO
NUEVA YORK • PANAMÁ • SAN JUAN • SANTAFÉ DE BOGOTÁ • SANTIAGO • SÃO PAULO
AUCKLAND • HAMBURGO • LONDRES • MILÁN • MONTREAL • NUEVA DELHI • PARÍS
SAN FRANCISCO • SIDNEY • SINGAPUR • SAN LUIS • TOKIO • TORONTO

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN.
Fundamentos y tradiciones

McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S. A. U.
Edificio Valrealty, 1.ª planta
Basauri, 17
28023 Aravaca (Madrid)

ISBN: 84-481-3779-5
Depósito legal:

Editor: José Manuel Cejudo
Asistente Editorial: Amelia Nieva
Cubierta: ADRIZAR
Compuesto en Marasán, S. A.
Impreso en Fareso, S. A.

IMPRESO EN ESPAÑA - PRINTED IN SPAIN

Contenido

Índice de tablas ix
Índice de figuras xiii
Presentación xv

A. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y EPISTEMOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Capítulo 1. El conocimiento científico en educación 3

1. El conocimiento científico en educación 3
   1.1. El progreso de la ciencia: breve aproximación histórica 3
   1.2. Principios de la epistemología contemporánea 6
      1.2.1. El falsacionismo de Popper 6
      1.2.2. Relativismo en la demarcación de la ciencia: Kuhn y los paradigmas 7
      1.2.3. Programas de investigación 8
      1.2.4. Tradiciones de investigación de Laudan 9
      1.2.5. Las aportaciones de Wittgenstein y Reichenbach 10
   1.3. La investigación en Ciencias de la Educación 11
      1.3.1. La investigación educativa en el marco de las Ciencias de la Educación 11
      1.3.2. Breve panorámica histórica del desarrollo de la investigación educativa 13
   1.4. La ciencia en la actualidad 19
      1.4.1. De la preocupación por la generación de conocimiento a la preocupación por las implicaciones sociales de la generación de conocimiento 19
      1.4.2. La investigación educativa, hoy 22

Capítulo 2. Paradigmas e investigación educativa **27**

2. Paradigmas e investigación educativa 27
 2.1. El concepto kuhniano de "paradigma" 27
 2.2. Cuestiones básicas paradigmáticas 29
 2.3. Paradigmas en la investigación educativa 30
 2.4. El debate investigación cuantitativa *versus* cualitativa 36
 2.5. Posiciones ante la diversidad paradigmática 39
 2.6. La integración de métodos: posibilidades e implicaciones metodológicas 42
 2.7. Algunas consideraciones finales 43

Capítulo 3. Perspectivas teórico-epistemológicas en la investigación educativa **45**

3. Perspectivas teórico-epistemológicas en la investigación educativa 45
 3.1. Introducción 45
 3.2. Perspectivas epistemológicas en la investigación socioeducativa 47
  3.2.1. Objetivismo 48
  3.2.2. Construccionismo 48
  3.2.3. Subjetivismo 49
 3.3. Perspectivas teóricas en la investigación socioeducativa 49
  3.3.1. Positivismo y pospositivismo 50
   3.3.1.1. Orígenes del positivismo: breve historia 50
   3.3.1.2. Características del positivismo 51
   3.3.1.3. Principales objeciones a los postulados positivistas 54
  3.3.2. Interpretativismo 56
   3.3.2.1. Supuestos básicos y objeciones al interpretativismo 56
   3.3.2.2. Corrientes fundamentales del interpretativismo 59
    3.3.2.2.1. Hermenéutica 59
    3.3.2.2.2. Fenomenología 61
    3.3.2.2.3. Interaccionismo simbólico 63
  3.3.3. Teoría crítica 64
  3.3.4. Feminismo 67
  3.3.5. Posmodernismo 68

B. GÉNESIS Y EVOLUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN

Capítulo 4. Aproximación histórica a la investigación cualitativa **75**

4. Aproximación histórica a la investigación cualitativa 75
 4.1. Desarrollo histórico de la investigación cualitativa 75
  4.1.1. Las raíces en el siglo XIX 75
  4.1.2. El auge de la antropología 76
  4.1.3. La Escuela de Chicago 77
  4.1.4. La sociología de la educación 78
  4.1.5. De los años treinta a los cincuenta 79
  4.1.6. Los años sesenta: época de cambio social 81
  4.1.7. De 1970 a 1985: investigación cualitativa en educación, la gran diversidad 82

4.1.8. Posmodernismo y el período de las crisis: 1985 en adelante 84
4.1.9. El momento actual 84
4.2. Aportaciones desde la investigación-acción 85
4.3. La investigación evaluativa de carácter cualitativo 86

Capítulo 5. La investigación cualitativa en España 91

5. La investigación cualitativa en España 91
5.1. Introducción 91
5.2. La investigación sobre el conocimiento profesional y el pensamiento del alumnado 92
5.2.1. Los estudios sobre el pensamiento del profesorado 92
5.2.2. Estudios sobre el pensamiento del alumnado 101
5.3. La introducción de la investigación-acción 102
5.4. La investigación etnográfica en educación 108
5.5. La investigación evaluativa 111

C. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN

Capítulo 6. Bases conceptuales de la investigación cualitativa 119

6. Bases conceptuales de la investigación cualitativa 119
6.1. Aproximación conceptual a la investigación cualitativa 120
6.1.1. Breve apunte histórico sobre el término 120
6.1.2. ¿Qué es la investigación cualitativa? 121
6.2. Características generales de la investigación cualitativa 124
6.3. La investigación cualitativa en el marco de los paradigmas de investigación 126
6.4. Objetivos de la investigación cualitativa 128
6.5. Investigación cualitativa y generación de teoría 131
6.6. El uso de los resultados de la investigación cualitativa 135
6.7. El proceso de investigación cualitativa. Características generales 137

Capítulo 7. Tradiciones en la investigación cualitativa 141

7. Tradiciones en la investigación cualitativa 141
7.1. Clasificaciones de la investigación cualitativa 141
7.2. Principales tradiciones en la investigación cualitativa 145
7.2.1. La investigación narrativo-biográfica 146
7.2.1.1. Antecedentes y uso en educación 146
7.2.1.2. Clarificación conceptual y terminológica 148
7.2.2. Los estudios fenomenológicos 151
7.2.3. La teoría fundamentada 153
7.2.4. La investigación etnográfica 154
7.2.4.1. Aproximación conceptual 154
7.2.4.2. El proceso etnográfico 156
7.2.4.3. La etnografía: su uso en educación 158
7.2.4.4. La etnografía: modalidades 159
7.2.5. La investigación-acción 161
7.2.5.1. Conceptualización de la investigación-acción 161

7.2.5.2. Rasgos clave que caracterizan la investigación-acción . . . 164
7.2.5.3. El proceso de investigación-acción . . . 167
7.2.5.4. Modalidades de investigación-acción . . . 170
7.2.5.5. La investigación participativa . . . 172
7.2.5.6. La investigación-acción cooperativa o colaborativa . . . 173
7.2.6. El estudio de casos . . . 174
7.2.7. La investigación evaluativa . . . 176
7.2.8. Otros enfoques en la investigación cualitativa . . . 183
7.2.8.1. La fenomenografía . . . 183
7.2.8.2. La etnometodología . . . 183

Capítulo 8. El rigor científico en la investigación cualitativa . . . 185

8. El rigor científico en la investigación cualitativa . . . 185
8.1. De la objetividad a la solidaridad . . . 185
8.2. La legitimidad de la investigación cualitativa . . . 185
8.3. Los “significados” del concepto de validez . . . 187
8.4. Criterios de validez en la investigación cualitativa . . . 189
8.4.1. Aplicación de criterios convencionales . . . 190
8.4.2. Aplicación de criterios paralelos o cuasifundacionales . . . 190
8.4.3. Aplicación de criterios propios . . . 191
8.4.4. Nuevos criterios para un mundo posmoderno . . . 193
8.5. Estándares de valoración aplicables a la investigación cuantitativa y cualitativa . . . 195
8.6. Estándares específicos de validación en los diversos enfoques de investigación . . . 196
8.7. Procedimientos de verificación más utilizados . . . 197
8.8. Consideraciones finales . . . 200

Capítulo 9. La ética en la investigación cualitativa: más allá del método . . . 203

9. La ética en la investigación cualitativa: más allá del método . . . 203
9.1. Introducción . . . 203
9.2. El desarrollo de códigos éticos en las actividades profesionales . . . 203
9.3. Los orígenes de códigos éticos en la actuación con seres humanos: el Código de Nuremberg, la Declaración de Helsinki y el Informe Belmont . . . 205
9.4. La institucionalización de normas éticas . . . 206
9.5. El rigor científico y la ética en la investigación cualitativa . . . 207
9.6. Principales cuestiones éticas relacionadas con el proceso de investigación cualitativa . . . 209
9.6.1. Consentimiento informado . . . 209
9.6.2. Privacidad y confidencialidad . . . 210
9.6.3. La estancia en el campo . . . 211
9.7. Cuando el docente investiga: cuestiones éticas del profesor-investigador . . . 212

Bibliografía temática . . . 213

Bibliografía general . . . 225

Índice de tablas

Capítulo 1

Tabla 1.1. Concepción positivista de la ciencia: asunciones y principales objeciones a su planteamiento 5
Tabla 1.2. Clasificación de las Ciencias de la Educación 13
Tabla 1.3. Características de la producción del conocimiento 20
Tabla 1.4. Dificultades relacionadas con la participación en procesos de investigación 22
Tabla 1.5. Resistencias que se detectan ante los procesos de investigación educativa 23
Tabla 1.6. Problemas relacionados con el desarrollo profesional docente 23

Capítulo 2

Tabla 2.1. Algunas definiciones del término "paradigma" 28
Tabla 2.2. Creencias básicas de los paradigmas alternativos de indagación (Lincoln y Guba, 2000: 168) 31
Tabla 2.3. Características de los paradigmas de investigación según Koetting (1984). Tomado de De Miguel (1988: 68) 33
Tabla 2.4. Síntesis de las características de los paradigmas de investigación (Latorre *et al.,* 1996: 44) 34
Tabla 2.5. Paradigmas de la indagación pospositivista (Lather, 1992: 89) 35
Tabla 2.6. Características del paradigma participativo (Lincoln y Guba, 2000: 171) 35
Tabla 2.7. Atributos de los paradigmas cualitativo y cuantitativo (Cook y Reichardt, 1986b: 29) 37
Tabla 2.8. Rasgos generales utilizados para caracterizar la investigación cuantitativa *versus* cualitativa (Hammersley, 1992) 38
Tabla 2.9. Posturas ante el debate de la integración metodológica. Basado en Bericat (1998) 41

Capítulo 3

Tabla 3.1. Principales perspectivas, teóricas y metodológicas en la investigación social. Adaptado de Crotty (1998: 5) ... 46
Tabla 3.2. Asunciones del positivismo. Basado en Usher (1996: 12-13) ... 52
Tabla 3.3. Principios y premisas del positivismo ... 53
Tabla 3.4. Supuestos básicos del interpretativismo ... 56
Tabla 3.5. Supuestos básicos de la Teoría crítica ... 66
Tabla 3.6. Asunciones básicas del posmodernismo. Bentz y Shapiro (1998: 24-25) 69

Capítulo 5

Tabla 5.1. Principales enfoques en los estudios sobre el profesorado. Basado en Barquín Ruiz (1999) ... 93
Tabla 5.2. Estudios sobre el pensamiento del profesor. Basado en Barquín Ruiz (1999) ... 97
Tabla 5.3. Estudios sobre el conocimiento didáctico del contenido en España. Basado en Marcelo (1996) ... 99
Tabla 5.4. La investigación-acción en España. Basado en López Górriz (1998: 62-70) ... 108

Capítulo 6

Tabla 6.1. Características de la investigación cualitativa ... 125
Tabla 6.2. Esquema de metodologías y tipos de investigación (Del Rincón *et al.*, 1995: 27) ... 127
Tabla 6.3. Aportaciones de la metodología cualitativa. Objetivos de los estudios (Colás, 1997a: 293) ... 129
Tabla 6.4. Comparación de las características de la Teoría derivada de la investigación cuantitativa, la indagación cualitativa y la práctica (Morse, 1997a: 167) ... 133
Tabla 6.5. Características de la Teoría derivada de la investigación cualitativa (Morse, 1997a: 174) ... 134
Tabla 6.6. Criterios para evaluar la estructura de la Teoría derivada de la investigación cualitativa (Morse, 1997a: 181) ... 135
Tabla 6.7. Usos de la investigación (Rossman y Rallis, 1998a: 12) ... 136
Tabla 6.8. Fases en el proceso de investigación cualitativa. Latorre *et al.* (1996) 137
Tabla 6.9 Cuestiones para la planificación y diseño de la investigación cualitativa (Mason, 1996) ... 138
Tabla 6.10. Decisiones de diseño en la investigación cualitativa. Valles (1997: 78). Adaptado de Janesick (1994) ... 139

Capítulo 7

Tabla 7-1. Clasificaciones de la investigación cualitativa ... 143
Tabla 7.2. Perspectivas en la investigación cualitativa (Patton, 1990: 88) ... 144
Tabla 7.3. Métodos cualitativos de investigación (Morse, 1994) ... 145
Tabla 7.4. Principales tradiciones de investigación cualitativa ... 145
Tabla 7.5. Método biográfico. Delimitación terminológica de Allport (1942). Fuente: Valles (1997: 237) ... 149

Tabla 7.6. Método biográfico. Delimitación terminológica de Pujadas (1992: 14). Fuente: Valles (1997: 237) 149
Tabla 7.7. Cuestiones del diseño etnográfico (Goetz y LeCompte, 1988: 67-69) 157
Tabla 7.8. Algunas áreas de aplicación de la investigación-acción 164
Tabla 7.9. Características del estudio de casos (Merriam, 1990, citado en Pérez Serrano, 1994a: 91-93) 175
Tabla 7.10. Modalidades de investigación orientada a valorar y a tomar decisiones (Del Rincón, 1997b: 132) 177
Tabla 7.11. Principales enfoques en la evaluación de programas (Greene, 1994: 532) 178
Tabla 7.12. Modelos de evaluación de programas (Rebollo, 1993) 180
Tabla 7.13. Modelos de evaluación (Rebollo, 1993: 49) 182

Capítulo 8

Tabla 8.1. Criterios de rigor científico en la investigación cualitativa 191
Tabla 8.2. Directrices para la valoración de estudios cualitativos para su publicación (Elliott *et al*, 1999) 196
Tabla 8.3. Validación en las distintas tradiciones de investigación cualitativa. Fuente: Creswell (1998: 216) 198
Tabla 8.4. Procedimientos para establecer la calidad de los estudios cualitativos 199

Capítulo 9

Tabla 9.1. Principales cuestiones éticas relacionadas con el proceso de investigación cualitativa 209

Índice de figuras

Capítulo 1

Figura 1.1. La investigación educativa en el conjunto de las ciencias 12

Capítulo 2

Figura 2.1. Interrelación jerárquica entre las dimensiones paradigmáticas (Del Rincón *et al.,* 1955: 24) 40
Figura 2.2. Estrategias básicas de integración metodológica (Bericat, 1998: 38) . . 42

Capítulo 6

Figura 6.1. Metodología de la investigación cualitativa 124
Figura 6.2. Metodologías en la investigación cualitativa 128
Figura 6.3. Clasificación de los tipos de investigación según el interés fundamental (Tesch, 1990: 59) 130
Figura 6.4. El objeto de la investigación cualitativa orientada a la comprensión (Bartolomé, 1992: 17) 131
Figura 6.5. Proceso de investigación cualitativa (Rodríguez Gómez *et al.,* 1996: 63) 139

Capítulo 7

Figura 7.1. Proceso etnográfico según un modelo en espiral. Fuente: Del Rincón (1997a) 158
Figura 7.2. Elementos esenciales de la investigación-acción. Triángulo de Lewin 166
Figura 7.3. Versión revisada del modelo de investigación-acción de Kurt Lewin (Elliot, 1993: 90) 168
Figura 7.4. Los momentos de la investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988: 197) 171
Figura 7.5. Tipos de evaluación asociados a la evaluación participativa (Bartolomé y Cabrera, 2000: 470) 181

Presentación

El presente libro constituye parte del Proyecto Docente elaborado para optar a la provisión de una plaza convocada por Resolución de la Universidad de Barcelona de 16 de junio de 2000 (BOE de 27 de junio de 2000), correspondiente al Cuerpo de Profesores Titulares de Universidad en el Área de Conocimiento de *Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación* bajo la Actividad *Métodos de Investigación en Educación: Investigación Cualitativa,* de acuerdo con el Real Decreto 1888/1984, de 26 de septiembre (BOE de 26 de octubre de 1984).

El proyecto es fruto de mis años de experiencia docente y de investigación en el área mencionada y de una reflexión e inquietud constante por la mejora y desarrollo, tanto de la teoría como de la práctica educativa, de mi propia formación como investigadora y también de mi propio desarrollo profesional como docente universitaria que desarrolla gran parte de sus responsabilidades académicas en la formación de profesionales de la educación en metodología cualitativa de investigación.

Esta obra no abarca toda la extensión del proyecto docente, sino que recoge la fundamentación teórica del mismo. Inicialmente, se presenta una conceptualización del marco disciplinar de la investigación educativa, y de la investigación cualitativa, en particular, posteriormente. Sin embargo, quiero resaltar que mi objetivo fundamental al profundizar en dichos contenidos no ha sido exclusivamente la de sistematizar el campo, sino que siempre ha acompañado a esta tarea una intención didáctica que me ha situado ante la necesidad de integrar los aspectos teóricos y prácticos de la materia, es decir, integrar los conocimientos académicos y científicos en algo que denominamos asignatura y cuyo objetivo fundamental es ayudar a otras personas a aprender, en este caso, investigación cualitativa en educación.

En el presente libro he considerado la *Fundamentación teórica y epistemológica de la investigación educativa* a lo largo de tres capítulos, en los que se realiza una aproximación general a la investigación educativa, centrándome en los aspectos relacionados con el conocimiento científico en educación y su evolución histórica, las diversas controversias en torno a la complementariedad y diversidad de enfoques paradigmáticos en la investigación, para finalizar con la presentación de las diferentes perspectivas teóricas y epistemológicas que informan las diversas prácticas de investigación en el ámbito educativo.

Constituye este apartado un marco general conceptual de la investigación en educación previo al marco teórico propiamente dicho de la investigación cualitativa. Y me parece un apartado fundamental para la formación en investigación, porque las prácticas de investigación, sin una reflexión epistemológica y teórica que las sustente, se convierten en una mera utilización instrumental de técnicas y procedimientos. Por supuesto, no es mi pretensión formar al alumnado en filosofía de la ciencia, soy la primera que debería aprender, pero pienso que es necesario para que se produzca una investigación de calidad buscar un equilibrio entre la reflexión intelectual a este nivel y la práctica propiamente dicha de la investigación.

De esta primera parte destacaría algunos contenidos. Concretamente en el primer capítulo tomo en consideración las posturas de diversos autores respecto a cómo se produce el avance de la ciencia. Fundamentalmente, la figura de T. Kuhn es ineludible aquí, pues es ya conocido cómo sus argumentaciones en torno al concepto de paradigma se han trasladado a las ciencias sociales y humanas, diría yo que de alguna forma distorsionando el propio pensamiento de este autor en algunos planteamientos.

Más tarde me intereso por presentar cuál ha sido el camino que ha recorrido la investigación educativa durante el siglo XIX en busca de un reconocimiento del estatus científico de la Pedagogía y recojo las aportaciones de diversos autores y autoras, entre los que podemos destacar, entre muchísimos otros, las figuras de Lay y Meumann y sus contribuciones a la investigación pedagógica. He mencionado a estos autores porque representan en palabras de Bartolomé (1983) una dialéctica inacabada, el primero preocupado por la incidencia real de la investigación en la práctica educativa, y Meumann, representante de una línea experimental más centrada en la búsqueda del rigor de la investigación educativa.

Finaliza el primer capítulo con una breve aproximación a la situación actual de la investigación educativa, que pone de manifiesto la paulatina preocupación de la comunidad científica en considerar la ciencia no tan sólo desde el punto de vista de la generación de conocimiento, sino como una acción modificadora o transformadora de la realidad, por lo tanto, con una significación social, política, ética y moral. Este punto, como veremos más tarde, es esencial en el caso de la investigación cualitativa.

Después se abordan los elementos clave relacionados con la ya tradicional cuestión de los paradigmas y la investigación educativa. Básicamente afronto los tópicos más relevantes en torno al debate investigación cuantitativa y cualitativa y las diversas posturas defendidas acerca de la posible integración o complementariedad paradigmática. Debo decir que aunque en la actualidad el discurso sobre esta cuestión discurre por caminos pacíficos de convivencia y se apela a un pluralismo integrador, como diría Dendaluce (1995), no es menos cierto que hay algunos autores que se sitúan en una postura denominada epistemológica, que defiende la coherencia vertical y horizontal de los métodos.

De alguna manera, verían que las dos pirámides de la investigación social, metáfora que utiliza Bericat (1998) para referirse a la tradición cuantitativa y cualitativa, mantienen una congruencia interna. Y por tanto son reticentes a la disolución de ese armazón, no por la imposibilidad de complementariedad de métodos, sino más bien por la defensa de una lógica argumental que interrelaciona los niveles ontológicos, epistemológicos y metodológicos.

He argumentado que mi posición personal se sitúa en una postura prudente que se aleja tanto de un fundamentalismo paradigmático como de un eclecticismo técnico irreflexivo. Debo reconocer que las voces que últimamente identifican al investigador cualitativo como un *bricoleur* (Denzin y Lincoln, 2000b; Kincheloe, 2002) que utiliza dis-

tintas fuentes de información, al tiempo que distintos marcos teóricos o interpretativos, en una suerte de trabajo interdisciplinar, me atrae, pero debo avanzar personalmente en una reflexión más profunda sobre esta posibilidad.

El tercer capítulo, junto al segundo, constituye una base fundamental de esa reflexión a la que antes hacía referencia en relación a las bases que informan la investigación educativa. Su realización ha supuesto para mí un aprendizaje significativo, pues me ha obligado a enfrentarme intelectualmente a las perspectivas teóricas más importantes e iniciarme más allá de los tradicionales marcos pospositivistas, interpretativos y críticos, en otros planteamientos como el posmodernismo o el feminismo.

El segundo gran apartado del libro, *Génesis y evolución de la investigación cualitativa en educación,* y el tercero, *Fundamentación teórico-metodológica de la investigación cualitativa en educación,* abordan, específicamente, el marco disciplinar de la investigación cualitativa a través de seis capítulos que recogen el desarrollo histórico de la misma, con un capítulo especial dedicado a su introducción y evolución en nuestro país, las bases conceptuales de la investigación cualitativa, las principales tradiciones de investigación en esta metodología, así como cuestiones esenciales relacionadas con el rigor científico y la ética.

En el Capítulo 4 he narrado el desarrollo histórico de la investigación cualitativa revisando las principales aportaciones realizadas en el ámbito educativo en diversas disciplinas, como la antropología, la sociología o la propia pedagogía. Los estudios etnográficos de finales del siglo XIX y principios del XX, centrados en el conocimiento de grupos culturales, sobre pautas de socialización, modelos formales e informales de enseñanza, los estudios de M. Mead sobre la adolescencia, etc., constituyen un punto de partida importante. Más tarde vendrían los trabajos de la Escuela de Chicago, pionera en la utilización de historias de vida, y las aportaciones desde la sociología de la educación, considerando las escuelas y la enseñanza como elementos significativos del tejido social. El auge de la investigación-acción allá por los años cincuenta y progresivamente a partir de los años sesenta, la emergencia ya constante e imparable de diversos métodos y procedimientos de análisis cualitativos, especialmente desde la investigación evaluativa, contribuyen a que la investigación cualitativa en educación encuentre su lugar y se perfile e instaure sólidamente.

En el Capítulo 5 nos hemos interesado por sistematizar cómo la investigación cualitativa se ha introducido y evolucionado en nuestro país, revisando algunas líneas de investigación ya consolidadas y recogiendo las principales publicaciones, acontecimientos, jornadas y aportaciones diversas que progresivamente han contribuido a que la investigación cualitativa se afiance firmemente en nuestro contexto. Un capítulo que ha requerido una gran dedicación, pues las aportaciones son muchas pero no se hallan sistematizadas.

Ya en el tercer apartado, las bases conceptuales y metodológicas de la investigación cualitativa son abordadas en el Capítulo 6, en el que he intentado mostrar diversos ensayos de definición de este amplio campo, sus principales características, así como las diferentes modalidades contempladas bajo este término, sus finalidades, las cuestiones relacionadas con la generación de teoría y las características del proceso general de investigación cualitativa.

En primer lugar realizo una breve aproximación histórica sobre cómo ha emergido el término investigación cualitativa y señalo que inicialmente los términos más utilizados eran los de "investigación naturalista" e "investigación interpretativa". Progresivamente, el término "investigación cualitativa" se ha impuesto pienso que por dos motivos; quizá porque en un principio se ha venido utilizando para referirse por contraposición a la

investigación tradicional etiquetada como cuantitativa, y también, y esto es importante, para dar cabida a otros enfoques que comparten con la investigación naturalista algunos de sus presupuestos y fundamentación pero que poseen rasgos distintivos, entre otros aspectos, en cuanto a su *finalidad*, como es el caso de las metodologías orientadas al cambio.

En este capítulo he mostrado que posiblemente es más fácil, al menos para mí, describir qué es la investigación cualitativa que definirla. En parte por la confusión que produce la traducción de determinados términos en inglés, como *approach, perspective, methodology* o *strategy,* y el uso no homogéneo entre los distintos autores de estas etiquetas. Asimismo, he considerado las diversas posturas en torno a la posibilidad de que desde la investigación cualitativa se pueda contribuir a la generación de conocimiento científico en educación. Y he señalado que algunos autores como Morse (1997) proponen que *los criterios de rigor* para valorar la *calidad* de los estudios cualitativos *se extiendan* de los aspectos meramente instrumentales o procedimentales hacia la consideración del nivel de desarrollo teórico alcanzado. Si nos situamos en los métodos orientados al cambio, cabría valorar, por ejemplo, en qué medida se han conseguido los objetivos de transformación propuestos, el proceso ha cristalizado o se ha logrado la emancipación de las personas participantes.

El séptimo capítulo constituye una parte sustancial del libro, puesto que se abordan los diversos métodos o tradiciones de investigación cualitativa más importantes. Se realiza una aproximación conceptual y metodológica y se resaltan las posibles aplicaciones en el ámbito educativo. A lo largo del trabajo he venido insistiendo en la necesidad de contemplar los marcos disciplinares y teóricos que informan las diversas tradiciones y de mostrar la amplitud y variedad de métodos existentes en la investigación cualitativa, para de alguna forma contribuir a romper con la en ocasiones errónea creencia que reduce la investigación cualitativa a la investigación etnográfica, o incluso al uso de, por ejemplo, la observación participante.

Como se verá, las tradiciones son múltiples. En la *investigación narrativo-biográfica*, en la que la persona, como sujeto y no como objeto de investigación, cobra un papel fundamental, el interés se centra en los procesos de la memoria individual, pero también grupal y colectiva. En cómo la persona reconstruye el mundo social en el que vive. Se han realizado historias de vida del profesorado, sobre personas en situación de marginación social, personas inmigrantes. Los *estudios fenomenológicos* pretenden descubrir la esencia que subyace a las formas a través de las cuales las personas describen su experiencia. Un estudio fenomenológico no se preocupará por conocer qué causa algo, sino qué es, enfatizando los aspectos individuales y subjetivos de esa experiencia. La *teoría fundamentada* nos introduce en uno de los métodos más rigurosos y sistemáticos en la metodología cualitativa, cuyo objetivo final es la generación de teoría. No una "teoría con mayúsculas", sino la generación de teorías sustantivas o de rango medio que se construyen *en* y ayudan a explicar el mundo real de la educación. La *investigación etnográfica* es quizá la más conocida y nos situará en procesos de investigación de una cierta duración desarrollados en contextos naturales con el fin último de conocer en profundidad esa realidad desde el punto de vista de las personas que en ella participan. Cuando presento la *investigación-acción*, método por excelencia para la transformación y el cambio social y educativo, insisto en recordar que no debemos olvidar el elemento formativo imprescindible que debe acompañar estos procesos, sobre todo en el caso de la investigación-acción cooperativa. Abordo el *estudio de casos* apuntando, a partir de los argumentos de Stake (1998), que no es una opción metodológica, sino, sobre todo, implica una elección del objeto/sujeto de investigación. Este método también se utiliza desde enfoques nomo-

téticos, por lo que el autor llega a referirse al "estudio de casos naturalista" para enfatizar su fundamentación y carácter interpretativo. La *investigación evaluativa* de carácter cualitativo también juega un papel fundamental en los procesos de investigación en el ámbito educativo, especialmente desde modelos subjetivistas y críticos, que enfatizan procesos participativos y de *empowerment* de los participantes. La *fenomenografía*, el estudio cualitativo del pensamiento y formas de aprendizaje del alumnado, y la *etnometodología,* centrada en cómo las personas construyen la realidad social en y a través de procesos interactivos, concluyen este capítulo dedicado a los diversos métodos de investigación cualitativa.

Los últimos dos capítulos de este tercer apartado están dedicados al rigor científico y la ética en la investigación cualitativa. En el primero realizo una revisión de las distintas posturas que en las últimas décadas se han ido perfilando en relación a la calidad de los estudios cualitativos, y en el noveno he abordado las principales cuestiones éticas relacionadas específicamente con los procesos de investigación cualitativa.

En relación al rigor, destacaría la recurrente demanda, sobre todo desde planteamientos posmodernos, de que el investigador debe realizar lo que se denomina un ejercicio de reflexividad no sólo para él mismo, sino para hacerlo público a la comunidad investigadora, pues la investigación en todas sus dimensiones se ve mediatizada por aspectos personales, sociales, éticos, intelectuales de la propia persona o grupo que investiga. También destacaría la reivindicación de que las "voces" de las personas investigadas se contemplen y aparezcan en los estudios.

El título que he utilizado en el Capítulo 9, "La ética en la investigación cualitativa: más allá del método", quiere indicar la importancia de considerar los estudios cualitativos allende de sus aspectos técnicos y procedimentales, pues la ética se halla incrustada en nuestras prácticas cotidianas y también en la práctica de la investigación. Más si cabe en la investigación cualitativa, debido a la dinámica relacional que en ella se establece.

No puedo finalizar esta presentación sin agradecer a mis compañeras y compañeros del grupo de investigación GREDI (Grup de Recerca en Educació Intercultural) las aportaciones que directa o indirectamente han realizado a esta obra, pues gran parte del trabajo aquí presentado debe mucho al clima intelectual generado a partir de discusiones, debates, proyectos comunes y reflexiones compartidas a lo largo de más de una década, desarrollando diversos estudios de investigación cualitativa en el ámbito de la educación intercultural. Mención especial debo hacer a la profesora Margarita Bartolomé, pues de su mano me inicié en la apasionante tarea de ver la realidad desde una perspectiva distinta, y me ha enseñado que la investigación no sólo nos permite conocerla y profundizar en ella, sino también transformarla. Y en ese proceso no cambia únicamente la realidad, sino, al tiempo, uno mismo, contribuyendo la investigación al propio desarrollo profesional y personal. Por último, reconocer la riqueza que me aporta el contacto directo con el alumnado de segundo y tercer ciclo de la Facultad de Pedagogía, compartiendo cada año inquietudes, anhelos, proyectos...; ellas y ellos son los que cada día me recuerdan que una tarea es investigar y otra enseñar a investigar.

A. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y EPISTEMOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

CAPÍTULO **1**

El conocimiento científico en educación

1. EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO EN EDUCACIÓN

1.1. El progreso de la ciencia: breve aproximación histórica

No es fácil establecer criterios para definir qué es la ciencia, puesto que éstos han variado constantemente a lo largo de la historia y también en función de perspectivas e intereses.

En la historia cultural de Occidente anterior al siglo XVII predominó una determinada idea de *ciencia*, heredada en gran parte del pensamiento griego y, en parte, reelaborada más tarde por los medievales. La ciencia (llamada *episteme*) se consideraba un saber seguro, apoyado en demostraciones y ordenado en sus conocimientos, contrapuesto a la simple opinión (*doxa*). La filosofía se consideraba como la síntesis y el ordenamiento de toda la episteme.

En la Edad Media, la teología fue "la reina de las ciencias" y la misma filosofía era una *ancilla theologiae*. Sin embargo, la "revolución científica", que tuvo lugar entre los siglos XVI y XVIII, desde la formulación inicial del sistema copernicano de astronomía hasta la presentación de los trabajos de Newton, representa un período de numerosos descubrimientos que reorientaron el pensamiento y configuraron en gran medida la visión del mundo que poseemos en la actualidad.

El siglo XVII puede ser considerado como un punto de inflexión en la historia del pensamiento, y las ideas que significó, un declive del antropocentrismo, el antropomorfismo y la teleología (Barnes, 1987). Se rechaza la cosmología teleológica y centrada en el hombre de Aristóteles y aparece una visión del mundo fundamentalmente impersonal y mecánica. La experiencia como fuente de conocimiento adquirirá un énfasis mayor. Suelen señalarse como precursores de este nuevo "mundo científico" los trabajos de Francis Bacon (1561-1626) y Galileo Galilei (1564-1642), como generadores de un nuevo *método*, distinto del filosófico, que unía el experimento empírico al cálculo matemático. Bacon, inspirado por el Renacimiento y en contra de la lógica aristotélica y escolástica, propuso un método *inductivo* de descubrimiento de la verdad, expuesto en el *Novum Organum*, basado en la observación empírica, el análisis de los datos observados, en la inferencia para llegar a las hipótesis y en la comprobación de las mismas mediante

la observación y el experimento, en lugar de explicar los fenómenos por una razón aceptada de antemano. Por su parte, los estudios de Galilei sobre la oscilación pendular, la caída de los cuerpos, etc., se asentaban sobre la idea de que la naturaleza se regía por leyes matemáticas precisas, y así creó su teoría del movimiento.

El postulado de que el mundo estaba matemáticamente organizado fue la base de toda la ciencia y la filosofía del siglo XVII. Es un período rico en debates en torno a lo que en la actualidad denominaríamos "método científico". Se asienta la idea de la identificación de la ciencia con el saber seguro y demostrado, por contraposición al saber común, la religión y la especulación filosófica. Ciencia y filosofía redefinen sus lugares en los esquemas del saber de la época.

La concepción de ciencia en el mundo moderno entiende que

> «el conocimiento científico es conocimiento probado. Las teorías científicas se derivan, de algún modo riguroso, de los hechos de la experiencia adquiridos mediante la observación y la experimentación. La ciencia se basa en lo que podemos ver, oír, tocar, etc. Las opiniones y preferencias personales y las imaginaciones especulativas no tienen cabida en la ciencia. La ciencia es objetiva. El conocimiento científico es conocimiento fiable porque es conocimiento objetivamente probado» (Chalmers, 1987: 11).

Se suele señalar a René Descartes (1596-1650) como uno de los fundadores de la epistemología moderna que impulsó el espíritu científico moderno inaugurado con Kepler y Galileo. Descartes modifica el planteamiento filosófico clásico que sostiene que el pensamiento es suscitado por la realidad, que está *ahí* y es independiente del pensar; la realidad es el fundamento del conocimiento y el primer principio: el ser. Para el pensador moderno no es el ser, sino la *razón,* lo que suscita el pensamiento. La inspiración de Descartes está presente en todos los pensadores posteriores a él. La razón lo explica "todo", el problema es mostrar cómo. Este autor deja en herencia un cambio en la noción de fundamento: antes era lo real, ahora es la razón. Todo ha de ser explicado desde ella. Comienzan las aporías de la filosofía moderna (Yepes, 1989).

A partir del siglo XVII y hasta la figura de Kant, los filósofos europeos se inscriben en dos grandes corrientes que se desenvuelven de forma paralela: el *racionalismo*, en el que figuran los pensadores continentales, y el *empirismo,* representado por los autores ingleses. En sentido amplio, el *racionalismo* es una doctrina filosófica en la que se defiende que el criterio de verdad no es sensorial, sino intelectual y deductivo. La razón es el único principio y fundamento del conocimiento verdadero, porque sólo ésta produce ideas claras y distintas de la realidad. El saber constituido por la razón (matemáticas, metafísica, etc.) es necesario, universal e indudablemente cierto, mientras que la experiencia proporciona datos empíricos particulares y relativos a la persona que los recibe.

Por su parte, el *empirismo,* fuertemente desarrollado en Inglaterra durante el siglo XVII, defiende como forma de conocimiento la comprobación minuciosa de los hechos naturales mediante la observación, es decir, a través de la experiencia. El verdadero conocimiento procede de la experiencia, y la razón humana antes de recibirla está vacía, es una *tábula rasa.*

Con la figura de Immanuel Kant (1724-1804) finaliza el realismo, por algunos denominado "realismo ingenuo", que supone que las cosas son como las conocemos. La actitud filosófica de Kant se denomina *criticismo,* porque este autor se propone básicamente analizar los fundamentos y estructura del conocimiento humano para decidir acerca del valor de sus pretensiones y acerca de sus límites. A partir de entonces, la filosofía y la *teoría del conocimiento* están obligadas a plantearse la difícil cuestión de las *condiciones que hacen posible el conocimiento de esas cosas* (Yepes, 1989).

La etapa crítica de la filosofía, centrada en Kant y Descartes, deja paso después a la filosofía idealista romántica, de autores alemanes como Fichte, Schelling y Hegel. A partir de este último, la filosofía se dispersa en una gran diversidad de corrientes y escuelas: podemos nombrar el existencialismo y la fenomenología.

Este breve recorrido por el pensamiento de algunos autores relevantes en la historia de la ciencia nos conduce de forma obligada a señalar ya en el siglo XIX la figura de Auguste Comte (1798-1857), que nos introduce en el enfoque denominado *positivista* de la ciencia, cuyos supuestos recogidos por el denominado Círculo de Viena, para el cual la "verificabilidad" pasa a ser el criterio para distinguir las ciencias empíricas de otros tipos de saber, han tenido gran influencia en la epistemología de la ciencia de todo el siglo XX. Esta corriente de pensamiento la desarrollaremos con más profundidad en el siguiente capítulo, junto a las perspectivas teóricas emergentes en las últimas décadas. Aquí, y para finalizar este apartado, apuntamos cuáles son las tesis básicas acerca de la ciencia y el conocimiento científico de lo que se ha denominado la *concepción heredada* y una introducción de los cambios que ha debido enfrentar a lo largo del siglo XX (Tabla 1.1).

Tabla 1.1. Concepción positivista de la ciencia: asunciones y principales objeciones a su planteamiento

Concepción heredada de la ciencia: positivista y normativa	Cambios en las concepciones positivistas de la ciencia
► Diferenciación absoluta entre hechos, valores y creencias, como único modo de garantizar la objetividad de las teorías y de evitar el peso de las ideologías.	► La ciencia misma no puede dejar de estar basada en creencias y valores, ya que siendo ella misma, como es, una actividad humana, no puede desarrollarse al margen de las circunstancias históricas en las que vive el ser humano.
► Correspondencia absoluta entre hechos y teorías como única forma de demostrar el significado de una teoría, así como su verdad. En este sentido sería necesario distinguir entre términos observacionales y términos teóricos.	► La correspondencia entre hechos y teorías no prueba la verdad de éstas, puesto que nuestras observaciones siempre estarían reducidas a un pequeño espacio de la realidad y de nuestra propia experiencia sobre ella.
► El método científico es ante todo un modo de demostrar la verdad de una proposición y/o de una teoría.	► El método científico no puede ser identificado con la lógica de la demostración, ni tampoco garantiza la verdad de una teoría.
► Separación absoluta entre el contexto de descubrimiento y el contexto de justificación de una teoría. Lo verdaderamente importante no es el modo en que la teoría pudo surgir, sino el modo en que se ha demostrado su verdad, es decir, el modo en que se ha justificado.	► Ninguna teoría puede ser comprendida ni valorada al margen del contexto en que surgió, ya que sólo de este modo podemos conocer la naturaleza de los problemas que se propone resolver.
► El conocimiento científico progresa por la acumulación de nuevas teorías verdaderas a las anteriores, ya que una teoría que algún momento ha probado ser verdadera no deja de serlo por la aparición de una nueva teoría.	► El conocimiento científico no progresa por acumulación, sino por cambios sucesivos en las teorías, que implican en muchos casos el abandono de las teorías anteriores.

Fuente: Moya Otero (1999: 44-45).

1.2. Principios de la epistemología contemporánea

En este apartado se exponen las aportaciones más relevantes realizadas en el ámbito de la filosofía de la ciencia en el siglo XX.

1.2.1. El falsacionismo de Popper

Karl R. Popper es uno de los filósofos de la ciencia más importantes del siglo XX, cuyas tesis se reconocen como *realismo crítico*.

> «Según Popper, las teorías científicas son conjeturas sobre el mundo, y no instrumentos de análisis del mismo ni generalizaciones sobre la base de datos empíricos. La actividad del científico debe ser crítica, tratando de refutar las teorías vigentes en cada momento y contribuir al progreso científico, que tiene lugar por integración y mejora del conocimiento anterior» (Echeverría, 1999: 86).

Popper estuvo en contacto con el Círculo de Viena, pero se desmarcó del pensamiento de sus integrantes al cuestionar algunos presupuestos basados en la inducción, la delimitación de la ciencia y la objetividad. Veamos brevemente estos aspectos.

Como indicamos en otro lugar (Medina y Sandín, 1994), hoy en día casi nadie defiende los dos principios del *inductivismo*, señalados y criticados ya por Popper, que afirman, en primer lugar, que la ciencia se inicia con la observación y, en segundo, que la observación proporciona una base segura a partir de la cual se puede derivar un conocimiento, ya que se reconoce ampliamente que la observación depende de la teoría. La aceptación generalizada de que los enunciados observacionales están saturados de teoría supone la aceptación de que son falibles.

Por otra parte, el *falsacionismo,* admitiendo que la observación está guiada por la teoría, defiende, además, que la condición de teorías verdaderas o probablemente verdaderas se alcanza cuando se han superado intentos de falsación. Así, la falsabilidad será la base para diferenciar la ciencia de la pseudociencia.

Aunque Popper se centró en la contrastación de una teoría apelando al criterio de falsación, también introdujo tres más: *a)* estudiar la coherencia interna de la misma, investigando las diversas consecuencias que pueden derivarse de ella y viendo si son contradictorias o no; *b)* estudiar su forma lógica, y *c)* unas teorías pueden ser comparadas con otras con el fin de averiguar si la nueva teoría comporta algún adelanto científico respecto a la anterior (Echeverría, 1999). Según este autor, con Popper:

> «aparece uno de los temas que será ampliamente estudiado por los filósofos de la ciencia posteriores: la evaluación de una teoría relativamente a otra» (p. 88).

En resumen, las tesis más relevantes del pensamiento de Popper, que se conocen como *realismo crítico*, son:

- **Crítica del inductivismo.** La inducción no constituye una base suficientemente segura para explicar la validez de las teorías científicas.
- **Afirmación de que la observación no está libre de presupuestos teóricos.** Los enunciados observacionales presuponen la teoría. Los conceptos teóricos de la ciencia poseen significados que trascienden la definición de los términos observacionales.

- **Establecimiento de un nuevo criterio de demarcación científica, la falsabilidad.** La lógica de la ciencia no consiste en la *confirmación* de leyes y teorías, sino en el intento de *falsación* de las mismas.

1.2.2. Relativismo en la demarcación de la ciencia: Kuhn y los paradigmas

Pocos temas han despertado en el ámbito de las ciencias sociales y humanas tanto interés y polémica como el de los paradigmas. En estos últimos años ha surgido una gran variedad de "discursos científicos", sustentados en una pluralidad de posiciones epistemológicas y nuevas perspectivas de investigación que se engloban bajo el término "paradigma".

Y, por supuesto, aquí es de obligada mención la figura de Thomas Kuhn. Este autor inició un *giro historicista* en la filosofía de la ciencia, continuado por Imre Lakatos y Larry Laudan. Desde Kuhn se acepta un evidente relativismo en los criterios de demarcación entre la ciencia y la no ciencia. Frente al aserto racionalista de que existen criterios lógicos, universales y ahistóricos para valorar la cientificidad de las teorías, surge, cada vez con más fuerza, la convicción de que el único criterio posible es la aprobación consensuada de la comunidad de científicos (Medina y Sandín, 1994).

El libro de Kuhn *The Structure of Scientific Revolution,* publicado en 1962, se ha convertido en un clásico; un punto de referencia obligatorio para la discusión y el debate a lo largo y ancho de nuestra cultura en general (Barnes, 1988). A su clásica definición de paradigma como conjunto de

> «realizaciones científicas universalmente reconocidas, que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica» (Kuhn, 1986: 3),

podemos añadir la propuesta de Alvira (1979: 34):

> «conjunto de creencias y actitudes, visión del mundo compartida por un grupo de científicos, que implica, específicamente, una metodología determinada».

En síntesis, un paradigma es una vía de percepción y comprensión del mundo, es

> «un compromiso implícito, no formulado ni difundido, de una comunidad de estudiosos con un determinado marco conceptual» (Wittrock, 1989a: 11).

Para Kuhn, la ciencia es un tipo de actividad profesional organizada, poseedora de ciertos modelos de control de los resultados, que dependen (y ahí radica una de sus aportaciones) no sólo de factores lógicos o intelectuales, sino, y además, de factores históricos y sociales. Un paradigma es aquello que los miembros de una comunidad de científicos comparten: una constelación de creencias, valores y técnicas por un lado, y de soluciones de problemas tipo por otro, que sirven para la resolución de problemas aún no resueltos, que constituyen el punto de partida de la investigación. Kuhn subraya que en la ciencia "normal" un paradigma nunca se acepta tan sólo por razones lógicas o intelectuales; siempre existen pruebas que lo confirman y pruebas que lo refutan. En la investigación, el paradigma se usa por consenso, no debido a justificaciones que obliguen a hacerlo; y la investigación que lo usa lo hace sin intentar su justificación. En la ciencia "normal", el paradigma ni se juzga ni se prueba, sino que él mismo sirve de base de juicio (Barnes, 1988).

Puede afirmarse que la noción de paradigma supone una revolución en la consideración de la ciencia, que a partir de Kuhn acepta cierta ambigüedad al incluir en su discurso la noción de relativismo. Lo importante de la aportación de Kuhn es la relevancia, hasta entonces impensable, que se da a las características psicosociales de las comunidades de científicos, en el progreso del conocimiento científico, frente a las puramente lógicas.

En otras palabras, en la producción del conocimiento científico no sólo intervienen elementos intelectuales, lógicos y racionales, como se sostenía hasta los años sesenta, sino que se halla determinada por factores actitudinales, afectivos, sociales y políticos. En el seno de la ciencia, después de Kuhn, surge con todo esplendor una epistemología relativista, la cual sostiene que el conocimiento científico es relativo, histórico, socialmente construido y políticamente determinado.

Así, desde el punto de vista kuhniano, la historia de las disciplinas, tal y como se presenta a sus miembros, es una falsificación. Lo que aparece en los textos y manuales, pedagógicos por ejemplo, es una distorsión. Suponen que el desarrollo de la disciplina es lineal, continuo y acumulativo. Según Kuhn, a través de mecanismos de selección y distorsión, se "inventa" una tradición y una imagen continuista.

> «veinte años después de la primera edición del célebre ensayo de Thomas S. Kuhn existía un acuerdo muy extendido en los medios académicos al reconocer que la Estructura de las revoluciones científicas representó un giro de noventa grados en la consideración teórica de la Ciencia hasta entonces dominante. (...) En 1962 Kuhn argumentaba a este respecto que el concepto de Ciencia que puede derivarse de la aproximación histórica cambia cuando dejamos de considerar a la historia de la Ciencia como simple acumulación de anécdotas más o menos interesantes» (Fernández Buey, 1991: 74).

En síntesis, como se ha venido diciendo, una de las líneas más sólidas de crítica a los postulados positivistas se funda en el análisis histórico del fenómeno *"ciencia"* realizado por Thomas S. Kuhn. La tesis fuerte kuhnniana postula que las nociones positivistas de conocimiento, objetividad y verdad presentan un modelo de investigación que no se ajusta a la realidad histórica de la Ciencia, y por ello son irrelevantes y faltas de realismo. Con Kuhn se sustituyen los modelos de explicación lógicos por los sociohistóricos, se abandona la vieja idea de la verdad como correspondencia y reflejo de una realidad estable y mecánica y se supera la visión lineal y acumulativa del progreso del conocimiento científico. El saber científico ya no es trascendental, es decir, ahistórico, abstracto y absoluto, sino más bien histórico, relativo y dependiente de contexto.

1.2.3. Programas de investigación

Imre Lakatos y Larry Laudan culminan el *giro historicista* iniciado por Kuhn y continuado por Feyerabend. Aunque el pensamiento de ambos autores diverge en determinados aspectos, también poseen puntos de encuentro que hacen posible considerarlos dentro de una misma tendencia en los estudios filosóficos sobre la ciencia.

Lakatos aceptó el falsacionismo metodológico de Popper y señaló con Kuhn que una teoría nunca es rechazada por la observación ni por un experimento crucial, sino por otra teoría rival. Siguiendo a Echeverría (1999: 136), la comunidad científica sustituye una teoría por otra:

> «en función del mayor contenido empírico de la segunda, caracterizado por el descubrimiento y la corroboración de algunos hechos nuevos y sorprendentes, pero asimismo, por

> su mayor *potencial heurístico*. Ello da lugar a que las teorías hayan de ser evaluadas en la historia en función del *programa de investigación* en el que se insertan, y no aisladamente en confrontación con la experiencia».

De esta forma:

> «una teoría, en tanto conjetura que es, siempre acabará siendo sustituida por otra; pero no por cualquiera de entre todas las que proliferan en la fase de crisis del paradigma, sino por aquella que, en primer lugar, incluya lo fundamental de la anterior, y luego la supere, entendiendo por tal el establecimiento de nuevas predicciones empíricas que puedan resultar incluso sorprendentes para los defensores de la teoría anterior, pero que luego se ven confirmadas experimentalmente» (Echeverría, 1999: 143).

Así, Lakatos introduce un criterio de demarcación muy novedoso en la filosofía del siglo XX, un criterio conceptual, basado en la comparación entre teorías, y un criterio puramente epistemológico de cientificidad sobre el cambio científico, la predicción de nuevos hechos, el progreso teórico y empírico que la ciencia genera. De esta forma, la demarcación entre ciencia y no ciencia no está tan relacionada con la falsación experimental de hipótesis ni su confirmación cuanto con el progreso teórico y empírico que la ciencia genera.

> «Las unidades básicas para el análisis epistemológico ya no son las sucesiones de teorías, ni mucho menos su confrontación con la experiencia, sino las sucesiones de teorías, es decir, los programas de investigación científica (...) hay que estudiar la ciencia en función de estos nuevos criterios, localizando en cada momento los programas de investigación progresivos que engendran nuevos conocimientos y distinguiéndolos de los regresivos» (Echeverría, 1999: 146-147).

Kuhn había caracterizado a las ciencias sociales como “preparadigmáticas”, en el sentido de que no constituían una “ciencia madura” [1], puesto que la comunidad de científicos que las representan, aún partiendo de la misma disciplina, no poseen unas bases sólidas teóricas y metodológicas consensuadas como punto de partida para sus indagaciones y reflexiones, a diferencia de los científicos físicos. La opinión de Wittrock (1989a: 14), apoyada por reflexiones similares de Merton desde la sociología y de Feyerabend desde la filosofía de la ciencia, es que:

> «Kuhn se equivocó en diagnosticar esta característica de las ciencias sociales como una debilidad de desarrollo, un estado de retraso preparadigmático. Sin duda, es mucho más posible que para las ciencias sociales y la educación la coexistencia de escuelas divergentes de pensamiento sea un estado natural y bastante maduro».

1.2.4. Tradiciones de investigación de Laudan

Larry Laudan ha perfeccionado algunas de las tesis filosóficas de Kuhn y ha suscitado nuevas cuestiones dentro de la concepción historicista de la filosofía de la ciencia. Para este autor, los científicos siempre investigan dentro de una *tradición de investigación* en

---

[1] Para Kuhn, una disciplina paradigmática madura en las ciencias naturales se caracteriza principalmente por un modelo dominante único, cuyos principios definen a la “ciencia normal” en ese campo de estudio.

la que pueden integrarse varios programas y teorías. Para explicar el desarrollo de la ciencia, Laudan se opuso al neopositivismo y criticó el enfoque popperiano, defendiendo una concepción dinámica y diacrónica de la ciencia, lo que supone aceptar que los criterios de cientificidad varían a lo largo del tiempo. La aportación principal de Laudan consistió en centrar los análisis epistemológicos y metodológicos en el *progreso* y no en la razón, defendiendo que una teoría o una tradición de investigación son tanto más científicas cuanto más contribuyen al progreso, es decir, cuantos más problemas científicos resuelven. En las etapas establecidas por Kuhn (ciencia normal, crisis de paradigma y revolución) hay una tradición de investigación dominante, pero siempre hay otras alternativas a ella. Lo que ocurre es que una tradición de investigación resuelve más problemas que otras, y por ello es preferida por los científicos, pasando a encarnar la ciencia oficial. La resolución de problemas se convierte en el nuevo criterio de demarcación, en el rasgo distintivo de la racionalidad científica.

1.2.5. Las aportaciones de Wittgenstein y Reichenbach

Ya es conocida la trayectoria de Wittgenstein respecto a su concepción de los enunciados lingüísticos. Tras su primera época, en la línea de la filosofía analítica, en la que defendía una visión formalista-nominalista de los enunciados científicos, se produce un cambio de concepción en su obra. Si antes el lenguaje tenía que ser pura lógica y formalidad, ahora tiene que ser pragmático. Defiende una visión pragmática del lenguaje, de manera que debe ser analizado atendiendo a los usos y contextos en los que se produce y no a los elementos lógicos.

Aunque ya Herschel en 1830 apuntaba la diferenciación entre justificación y descubrimiento, Reichenbach, miembro del Círculo de Viena, defendió que la ciencia podía abordarse desde la perspectiva del contexto de justificación y descubrimiento. Reichenbach propuso esta distinción en su libro *Experience and prediction* (1938), que ha sido aceptada sin objeciones durante varias décadas. Según esta propuesta, la epistemología sólo debe ocuparse de construir el *contexto de justificación* (lo esencial son los resultados finales de la investigación científica: los hechos descubiertos, las teorías elaboradas, los métodos lógicos utilizados y la justificación empírica de las consecuencias y predicciones que se derivan de las teorías). El *contexto de descubrimiento* (el estudio de cómo se llega a producir un descubrimiento científico, la génesis de las teorías) no es objeto de reflexión epistemológica (Echeverría, 1998).

Autores como Hanson, Polany, Toulmin y Feyerabend toman como referencia directa las aportaciones de Wittgenstein y se oponen a la diferenciación de Reichenbach entre los contextos de descubrimiento y de justificación.

Los hasta aquí presentados constituyen algunas de las figuras relevantes de la filosofía de la ciencia de este siglo. Aunque actualmente existe una gran variedad de escuelas y tendencias en filosofía de la ciencia, las corrientes señaladas pueden agruparse, a grandes rasgos, en torno a dos núcleos generales: “formalistas” e “historicistas”. En general, las perspectivas formal-estructuralistas siguen manteniendo que la teoría científica es un lenguaje “bien formado” desde el punto de vista lógico-formal. Actualmente asistimos a un cuestionamiento de la lógica-formal o proposicional utilizada por el Círculo de Viena, lo que conduce a la adaptación de otros sistemas lógicos, como la lógica modal, deóntica y de conjuntos. Por su parte, las corrientes inspiradas por el pensamiento kuhniano resaltan el contexto histórico y sociológico en el avance de la ciencia.

1.3. La investigación en Ciencias de la Educación

En el apartado anterior se han analizado los fundamentos de la ciencia como enmarque de nuestro trabajo como investigadores sociales. Ahora cabe avanzar más allá, y apuntamos brevemente cuál ha sido la evolución del rango disciplinar de la investigación educativa y su desarrollo histórico y los retos actuales a los que se enfrenta la disciplina.

1.3.1. La investigación educativa en el marco de las Ciencias de la Educación

Las denominadas "ciencias de la educación" han ido apareciendo y estableciéndose a lo largo de la época contemporánea a partir de la misma pedagogía general o troncal que se refiere al concepto, estructura, elementos, medios y actividades de la educación; de la didáctica, entendida en términos generales como una teoría y metodología de la enseñanza; de sus ramas y aplicaciones, o de otras ciencias y campos de estudio que inciden en el tratamiento de la educación y de la enseñanza. En definitiva, algunas ciencias de la educación provienen de la misma pedagogía y de la didáctica y otras de otros campos científicos que se aplican a la educación (Sanvisens, 1984).

Las ciencias de la educación se han desarrollado de forma importante en las últimas décadas, tanto en lo que se refiere a la expansión de la investigación educativa como en lo que afecta a los modelos conceptuales y métodos de trabajo. El desarrollo pluridisciplinar de las ciencias de la educación se explica por el progreso y diversificación de la misma ciencia pedagógica y por los contactos con disciplinas exteriores a la ciencia de la educación (Escolano, 1985).

Durante la década de los años setenta hasta mediados de los años ochenta proliferaron los trabajos orientados a debatir sobre la unidad/diversidad de las ciencias en educación, catalogar e interrelacionar las diversas ciencias de la educación, delimitar su objeto disciplinar y a considerar el estatus "científico" de la Pedagogía. No abordaremos aquí estas temáticas, pues se hallan ya ampliamente recogidas en otros trabajos (Bartolomé, 1983; Castillejo, 1976; Fullat y Sarramona, 1982; García Hoz, 1975; Hernández Pina, 1993b; Ortega Esteban, 1978; Sanvisens, 1984).

En nuestra área de conocimiento, entre otras obras, los proyectos docentes e investigadores desarrollados durante esa época y años consecuentes supusieron un avance en la conceptualización de la investigación educativa como disciplina, cuyo pasado histórico más reciente es la *Pedagogía experimental* (Bartolomé, 1983). Históricamente, las taxonomías de las ciencias de la educación se han venido realizando con criterios no del todo coincidentes, de manera que no siempre aparecía en ellas la denominación de Pedagogía experimental. Sin embargo, su consideración, aun desde otras terminologías, bien desde una dimensión teórica, desde un plano tecnológico o de aplicación o bien articulando ambas dimensiones, ha significado un reconocimiento de su rango disciplinar.

La expresión *Pedagogía experimental* ha dado paso paulatinamente a otras denominaciones, como *"metodología de la investigación educativa", "fundamentos metodológicos de la investigación educativa"*, o más genéricamente, *"investigación educativa"* [2].

---

[2] El proyecto docente e investigador de Hernández (1993b) ofrece una descripción detallada de este proceso de cambio de denominación en nuestro contexto.

A partir de los años ochenta encontramos un uso sistemático y muy extendido del término *"investigación educativa"* entre los profesionales de nuestro campo, que puede constatarse también en las numerosas publicaciones que lo utilizan.

La investigación educativa, tal como es conceptualizada en la actualidad, es una disciplina que sustituye en terminología, probablemente de manera más precisa, a la que tradicionalmente hemos denominado como *pedagogía experimental,* que a su vez fue separada a principios de siglo de la *psicología experimental,* con la que había realizado ya en común un largo recorrido (Escudero, 1996).

La investigación educativa se integra en el conjunto de las Ciencias de la Educación, que a su vez se insertan en las Ciencias Humanas y Sociales. La relación entre ambas se debe a que comparten el objeto de estudio, el ser humano en sus distintas dimensiones personales. Las ciencias de la educación centran su atención en la persona en cuanto ser educable (Fig. 1.1).

Diversos autores (Bartolomé, 1984; De Miguel, 1982; Dendaluce, 1988a; Orden Hoz, 1981b), al delimitar el rango disciplinar de la investigación educativa, han enfatizado lo *metodológico* como elemento sustantivo y determinante y la *aplicación pedagógica* como referente principal. Para Cajide (1993), la investigación educativa se concibe dentro de las ciencias de la educación como una disciplina transversal que proporciona las bases metodológicas con la finalidad de generar conocimientos específicos (Tabla 1.2).

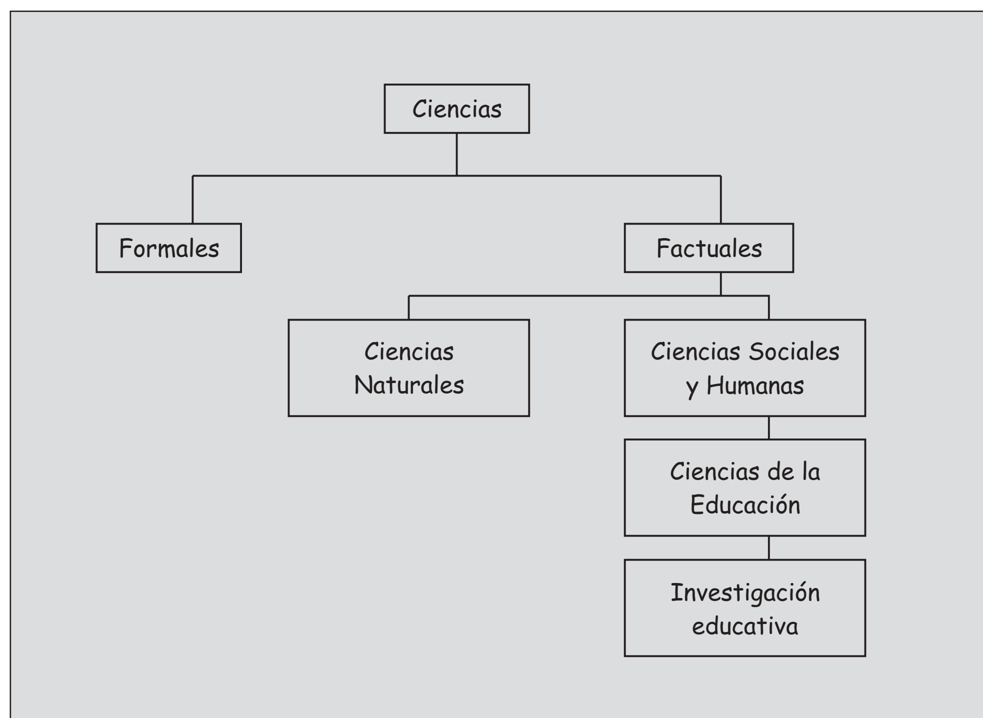


Figura 1.1. La investigación educativa en el conjunto de las ciencias. Adaptado de Hernández Pina (1993b: 124).

Tabla 1.2. Clasificación de las Ciencias de la Educación. Tomado de Cajide (1993: 62)

Clasificación de las Ciencias de la Educación		
Pedagogía general - Teoría de la educación		
Investigación educativa		
Ciencias básicas	*Ciencias pedagógicas*	*Ciencias auxiliares*
• Biología de la educación • Psicología de la educación • Sociología de la educación • Antropología educativa	• Didáctica • Orientación • Organización	• Metodología de la ciencia • Estadística aplicada e informática • Evaluación y medición

En la actualidad se considera la "investigación educativa" como disciplina angular en el marco de las ciencias de la educación (Escudero, 1996; Hernández Pina, 1993b), a la que se le atribuyen distintas *funciones* (De Miguel, 1982):

- ► ***Epistémica,*** al servir de criterio en el análisis epistemológico del resto de disciplinas educativas.
- ► ***Innovadora,*** puesto que debe incorporar, antes que ninguna otra materia educativa, los métodos, procedimientos y técnicas de carácter científico más novedosos.
- ► ***Crítica*** de los resultados obtenidos a través de la investigación empírica en cualquier ámbito educativo.
- ► ***Sintética,*** por su papel integrador en la interpretación de los resultados y en la valoración del tipo de conocimientos que aportan otras disciplinas educativas, y
- ► ***Dinamizadora*** de la práctica educativa, al potenciar la investigación en una dialéctica permanente entre teoría y práctica.

La investigación en el ámbito pedagógico ha ido consolidándose y extendiéndose fundamentalmente a lo largo del último siglo. En sus inicios recibió una gran influencia de la psicología y la medicina, y progresivamente, aun manteniendo la interdisciplinariedad, ha emergido con rostro propio.

En el siguiente apartado presentamos una síntesis de este recorrido, con la finalidad de dar cuenta del proceso que ha llevado a consolidar la disciplina de la investigación educativa.

Aunque también mencionaremos la progresiva implantación de la investigación cualitativa, el desarrollo y evolución histórica de la misma la abordamos de forma amplia en el Capítulo 4.

1.3.2. Breve panorámica histórica del desarrollo de la investigación educativa

El origen de la investigación educativa suele situarse en la segunda mitad del siglo XIX, en un inicio estrechamente vinculada con la investigación psicológica, coinci-

diendo con el gran desarrollo de las ciencias naturales y sus repercusiones en las demás áreas del conocimiento humano. Ya conocemos el énfasis pedagógico de la investigación psicológica de finales del siglo XIX, así como la interrelación entre el desarrollo de la psicología y la investigación en educación.

La investigación educativa como disciplina de base empírica se conoció inicialmente como "Pedagogía experimental", término análogo al de "Psicología experimental" acuñado por Wundt en 1880. Bartolomé (1984) señala que en el nacimiento de la pedagogía experimental confluyeron diversos factores decisivos:

a) La preocupación de asentar la educación sobre bases empíricas.
b) La introducción progresiva del método experimental en ciencias afines a la educación.
c) La vinculación inicial con la psicología, ciencia que aportaría a la pedagogía un modo de trabajar, un área de interés, una metodología y unos instrumentos de medida.
d) Influencia de la paidología.

Sin embargo, es difícil establecer un momento concreto o una figura a quien atribuir la paternidad de la Pedagogía experimental. Al igual que ocurre en muchas otras disciplinas, esta cuestión difiere según escuelas y países.

Por ejemplo, en Estados Unidos se suele señalar a Joseph M. Rice como pionero por sus publicaciones a finales del siglo XIX sobre el aprovechamiento o rendimiento en ortografía de niños y que en 1903 fundó la primera asociación sobre investigación educativa, *"Society of Educational Research"* (Ary *et al.*, 1989). Bartolomé (1983) señala que, entre otros, son cuatro los factores que contribuyeron al gran arraigo y desarrollo de la pedagogía experimental en este país: *a)* espíritu pragmático (influidos por la corriente pragmática representada por William James); *b)* el trabajo en equipo; grupos que trabajaron de forma coordinada en torno a diversas instituciones; *c)* la creencia en la educación, y *d)* una tradición experimental y la coincidencia de figuras como Galton, Pearson, Spearman, Fisher, etc. Esta misma autora resume la contribución norteamericana, en este primer tercio de siglo, en las siguientes aportaciones: la elaboración de instrumentos de medida, el aporte a los campos de investigación, la maduración de una metodología científica, la tecnificación y automatización de los procesos estadísticos.

En Europa, el liderazgo que en aquella época ejercían las universidades alemanas, con un fuerte componente filosófico, y el prestigio del laboratorio de psicología de Wundt, primer laboratorio de Psicología experimental (Leipzig, 1879), ayudó a diseminar sus ideas que incidieron en discípulos como Meumann, Catell, Hall, Judd, Rice y Valentine, y también en otros países, en figuras como Binet, Mercante, Matsumoto, etc.

Los avances de la Psicología experimental, en torno a la Psicología infantil, favorecieron que Meumann abordara científicamente la investigación pedagógica. En 1903, Lay, contemporáneo de Meumann, publicó *Didáctica experimental,* primera obra en la que se aplica el adjetivo "experimental" a la Pedagogía[3]. En 1905, Lay y Meumann trabajaron conjuntamente en la elaboración de la revista *Die Experimentelle Pädagogik*; sin embargo, sus divergencias en cuanto a la concepción de la Pedagogía experimental significaron un distanciamiento entre ambos. En realidad, Lay y Meumann representan de alguna forma una "dialéctica inacabada" (Bartolomé, 1983). Lay (1862-1926) procede del campo de la enseñanza. Su preocupación fundamental se centraba en la divulgación de

---

[3] Para este autor, Didáctica equivalía a Pedagogía.

la investigación pedagógica al servicio del profesorado y la práctica educativa; pretendía insertar la investigación científica en el ámbito escolar e infundir ese espíritu a los docentes, es decir, hacer de cualquier educador un pedagogo experimental. Meumann (1862-1915), que había recibido una formación psicológica especializada junto a Wundt, su introducción en el campo pedagógico es paulatina y progresiva y siempre en el ámbito de una investigación desinteresada. Sus preocupaciones fundamentales son introducir en la educación el espíritu de la Psicología experimental de su época (analítico, riguroso, centrado en el individuo, orientado hacia el laboratorio). Como señala Bartolomé (1983), comenzaban a reflejarse ya en esta incipiente ciencia pedagógica dos claros posicionamientos[4] que han continuado prácticamente hasta nuestros días.

El área francófona ofrece los trabajos de Claparède (Psicología del niño y pedagogía experimental, 1905), de Van Biervliet (Primeros elementos de pedagogía experimental, 1911-1912, y Principales aplicaciones de la pedagogía experimental, 1913), de Simon (Pedagogía experimental, 1924). La figura de Claparède está ligada al célebre instituto Juan Jacobo Rousseau (1912), en la actualidad Instituto de Ciencias de la Educación de Ginebra. El empirismo defendido por Claparède es una llamada a la experiencia, como un motor poderoso para la evolución de los planteamientos y cuestiones pedagógicas, que pasan del plano especulativo al empírico. En Francia, la figura señera fue Binet (1905), quien elabora, en colaboración con Simon, la célebre escala de medida de la inteligencia, revisada posteriormente por Terman (1916). Su trabajo enlaza con la corriente inglesa de Pearson, Galton y Spearman, todos ellos preocupados por un viejo problema de la pedagogía experimental, la cuestión de la medida de las variables que intervienen en la educación.

Además de estas figuras "pioneras" de la Pedagogía experimental, cabe señalar los trabajos en Argentina del psicopedagogo Víctor Mercante, quien Buyse considera uno de los primeros autores en aplicar sistemáticamente la estadística a las cuestiones pedagógicas.

Diversos autores convienen en señalar que el primer tercio del siglo XX supone un período en el que la investigación educativa se desarrolla desde una perspectiva netamente cuantitativista, que puede estructurarse en importantes áreas de conocimiento (De Landsheere, 1988): la teoría estadística, pruebas y medida, los informes o encuestas administrativas, el desarrollo y evaluación del currículum.

En resumen, el nacimiento de la Pedagogía como Ciencia y el desarrollo del método experimental constituyen el marco general que hizo posible el nacimiento de la Pedagogía experimental aunque progresivamente irían apareciendo nuevas corrientes de influencia (García Hoz, 1975):

a) La orientación médico-pedagógica, que aborda fenómenos fisiológicos vinculados a las tareas escolares, como la memoria inmediata y la fatiga intelectual.
b) La orientación psicológico-educativa o paidológica, centrada en el estudio científico del desarrollo infantil y que tendrá una vertiente aplicada a la educación.
c) "Preocupación metodológica" por la expresión cuantitativa de los fenómenos y el desarrollo de las técnicas de observación y medida.

Tras los pioneros de la Pedagogía experimental puede identificarse un *segundo período*, desde 1920 a 1945 aproximadamente, caracterizado como "de expansión", a pesar de

[4] Bartolomé (1983; 1984) sintetiza estas divergencias en cuatro posicionamientos: campo-laboratorio; divulgación-rigor; colectivo-individual; unidad-dicotomía de la ciencia pedagógica.

la restricción de fondos para la investigación educativa que supone el período de crisis económica que se inicia en los años treinta.

En esta época destaca la figura de Raymond Buyse, de la Universidad de Lovaina, que junto a Decroly elaboraron determinadas técnicas para verificar objetivamente el trabajo escolar y para realizar y planificar la experimentación pedagógica, en línea con los trabajos de McCall en Estados Unidos y Claparède en Suiza. Para Buyse, quien intenta continuar el espíritu sistemático de Meumann, los trabajos experimentales de índole pedagógica deberían centrarse en: *a)* el método de los tests; *b)* la didáctica experimental; *c)* la psicopedagogía de las materias escolares (Bartolomé, 1984). Destaca la obra de Buyse, *L'expérimentation en pédagogie,* publicada en 1935. La obra de Emile Planchard, profesor de la Universidad de Coimbra, en Portugal, seguiría en gran parte la orientación de Buyse, al esforzarse por delimitar el campo de la pedagogía experimental definida como el control científico de los hechos pedagógicos. Durante los años treinta cabe señalar la aportación significativa de la obra de Fisher (1935) *The Design of Experiments*, tratado sobre diseños experimentales.

En Gran Bretaña se crea en 1931 el Institute of Education de la Universidad de Londres y pronto otras instituciones como el Scotthish Council for Research in Education, National Foundation for Educational Research, Northern Council for Educational Research y se consolidan diversas revistas especializadas como *Educational Research* y *Research into Higher Education.* En este país se desarrollarían diversas investigaciones sobre el diagnóstico de las aptitudes y la predicción de rendimientos escolares. Más tarde, en los años cincuenta, se inician estudios sobre los efectos de los programas educativos en la consecución de la igualdad de oportunidades y sus implicaciones sociales.

En Francia, la pedagogía experimental, pese a los avances pioneros de Binet y Simon, está ausente durante algún tiempo. A partir de 1945 se produce un importante cambio, pues las ciencias de la educación y la experimentación alcanzan un gran desarrollo, apareciendo numerosas secciones psicopedagógicas en distintas universidades (París, Lyón) y creándose diversos organismos preocupados por la investigación, la innovación y la formación del profesorado. El Institut National de Recherche Pédagogique destacaría en este movimiento.

En Alemania, país pionero en el desarrollo de la pedagogía experimental, los acontecimientos bélicos de la época, que distorsionan la vida sociopolítica del país, inciden en un desarrollo irregular de la investigación. Los planteamientos empíricos de base filosófica darían paso a un enfoque más pragmático, centrándose en la elaboración de planes de investigación, con participación anglosajona, orientados a resolver problemas educativos reales.

En la Unión Soviética, la preocupación pedagógica se hizo patente desde la revolución bolchevique. En 1923 se creó el Instituto de Estado de Moscú, dedicado a la Psicología experimental, con una sección de paidología. Sin embargo, la evolución de la investigación educativa se vería mediatizada por cuestiones políticas, y en 1936 se prohibirían todas las actividades del "movimiento paidológico". Pese a ello, continúan las investigaciones sobre pensamiento y lenguaje gracias a los trabajos de Vygotsky, Luria y Leontief. Posteriormente, en 1943, se organiza la Academia de Ciencias Pedagógicas, cuya competencia alcanza la enseñanza primaria, secundaria y educación preescolar.

En nuestro país, la creación en 1941 del Instituto pedagógico San José de Calasanz, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, dirigido por Manuel Barbade, significó la reanudación de la actividad investigadora tras la Guerra Civil española y el impulso institucional de la investigación. Posteriormente, en 1943, se crea la *Revista Española de Pedagogía,* órgano de difusión de las aportaciones en investigación. En

1944 se introduce la Pedagogía experimental y diferencial en los planes de estudio de Pedagogía y se crea la primera cátedra de esta disciplina, que ocuparía el profesor García Hoz. Junto a esta figura destacan también, entre otros, Fernández Huerta, García Yagüe, Secadas, Yela y Villarejo. Entre sus aportaciones se encuentran tratados sobre métodos, técnicas e instrumentos de investigación y aportaciones en el ámbito de la estadística (Orden Hoz, 1981a). Desde 1948, la revista *Bordón* sería editada por la Sociedad Española de Pedagogía.

Un *tercer período*, al que algunos denominan como la época norteamericana, se situaría desde finales de los años cincuenta hasta los años ochenta. La obra de Mialaret *La nueva Pedagogía científica,* publicada en 1954, es una de las últimas obras aparecidas en Europa que seguía manteniendo la perspectiva clásica, basando la Pedagogía experimental en el método experimental aplicado a la educación escolar y referido fundamentalmente a las materias escolares. Gran parte de la actividad científica de Mialaret se orientó a la verificación de métodos didácticos para diversas áreas escolares, así como a los medios audiovisuales y la enseñanza programada. Su gran preocupación es que la investigación pedagógica experimental no sea deshumanizadora y aborde los datos en el propio contexto educativo (Bartolomé, 1983). En la Europa francófona, la americanización de la Pedagogía experimental se inició con la *Introducción a la investigación pedagógica* que publicó De Landsheere en 1964, omitiendo el calificativo de "experimental".

El predominio de EE.UU., fruto de su potencial humano y de la organización de sus riquezas materiales, significó, a principios de los sesenta: un clima intelectual de creación y de potenciación de alternativas; una continuación de la racionalización y tecnificación del sistema escolar, lo que se traduce en el desarrollo y validación de grandes cantidades de tests y pruebas objetivas; la potenciación de la investigación educativa por parte del gobierno y un gran desarrollo de las técnicas de análisis de datos.

A partir de los años setenta, la tradición americana empezó a imponerse, la obra de Buyse se ve sustituida por las traducciones de Travers, Van Dalen, Best, Fox y finalmente Kerlinger, ya finalizando los setenta. Junto a estas obras, destacan los trabajos de Campbell y Stanley sobre diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social, y posteriormente los de Cook y Campbell sobre diseños cuasiexperimentales.

Entre las principales aportaciones científicas norteamericanas (Bartolomé, 1984: 387-389) se encuentran las contribuciones a los campos de investigación mediante el desarrollo de una extensa producción investigadora. En parte, estos trabajos quedaron sintetizados en *handbooks* de publicación periódica editados por la AERA (American Educational Research Association), dedicada a la difusión de los resultados de la investigación, y en obras globales como la *Encyclopedia of Educational Research,* además de numerosas publicaciones periódicas de revistas, como *Journal of Experimental Education, Journal of Research and Development in Education, Review of Educational Research* y *Journal of Educational Statistics*.

En este tercer período cabe destacar el uso intenso y extenso de la evaluación que significó el desarrollo de la mayor parte de los modelos clásicos evaluativos que han llegado hasta nuestros días y que tienen aplicación en la evaluación de programas como el modelo respondente de Stake, CIPP de Stuflebeam, UTOS de Cronbach, sin objetivos de Scriven, etc.

Aunque veremos con más detalle la evolución de la investigación cualitativa en educación en el Capítulo 4 señalamos aquí que algunos autores (Denzin y Lincoln, 1994b) denominan a este período "la edad de oro" de la investigación cualitativa de carácter comprensivo por la proliferación de perspectivas teóricas y métodos. También los

años setenta verán el resurgir de la investigación-acción de la mano de autores como Stenhouse y Elliott, asociada a movimientos de colaboración entre maestros e investigadores.

En el plano epistemológico aparecen obras de gran impacto en la comunidad investigadora, como la de Kuhn en 1962, *La estructura de las revoluciones científicas,* y se inicia un gran debate al que contribuyen figuras como las de Popper y Piaget. También cabe destacar en este período la introducción en la década de los años setenta del ordenador, que facilitaría muchas tareas de análisis relacionadas con la investigación educativa.

En nuestro país, la Ley General de Educación de 1970 y los Planes Nacionales de Investigación Educativa, promovidos por la recién creada red CENIDE-ICES, supuso un cierto impulso a la investigación a nivel estatal, gracias a dotaciones económicas a algunos grupos de trabajo. La investigación empírica se vio potenciada por estos planes y supuso una cierta incidencia en la práctica escolar en diversas áreas.

En 1981 se celebra el I Seminario de Modelos de Investigación Educativa en Barcelona, que continúa celebrándose cada dos años. A partir de estos seminarios surge la *Revista de Investigación Educativa* (RIE) en 1983 y la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). Un acontecimiento importante en esta década es el establecimiento en 1984 de las áreas de conocimiento y el nacimiento del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE).

A partir de los años ochenta se inicia otro período que continúa hasta nuestros días. Hace algo más de una década, De Landsheere (1988) señalaba una serie de características de la investigación educativa que bien pueden tener vigencia en la actualidad:

a) Marcadas diferencias entre países en cuanto a su nivel o grado de desarrollo, aunque estas diferencias se van reduciendo paulatinamente.
b) Ampliación de cuestiones abordadas por la investigación en educación.
c) Alta calidad de las investigaciones, tanto en el plano teórico como en sus métodos y técnicas, lo que repercute también en la práctica educativa.
d) Un estatus científico de la investigación en educación, que alcanza un nivel de calidad comparable al de otras disciplinas.
e) Reconocimiento de que ningún paradigma de investigación puede contestar adecuadamente todos los interrogantes planteados en el ámbito educativo. El debate epistemológico había clarificado ya durante la década anterior el alcance relativo de los enfoques cuantitativo y cualitativo.

A modo de síntesis, puede decirse que aparece un fuerte arraigo a nivel estatal, una maduración metodológica y una ampliación de contenidos temáticos. Por otro lado, la investigación en educación queda ampliamente reconocida en el currículum vigente de las secciones o facultades de educación de los distintos países, como fruto de su fuerte arraigo y valiosas aportaciones.

La investigación educativa ha seguido desarrollándose ampliamente durante estas décadas ligada a perspectivas metodológicas, tanto cuantitativas como cualitativas. Cabe destacar el énfasis en la investigación evaluativa apoyada por diversas convocatorias del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y otras instituciones de carácter autonómico.

El debate investigación cuantitativa *versus* cualitativa ha perdido virulencia, y la mayoría de autores se sitúan en una postura integradora y de complementariedad. Los métodos cualitativos, por su parte, han irrumpido con fuerza en el panorama investigador

y aparecen asignaturas optativas, y también obligatorias, en algunos planes de estudios sobre investigación cualitativa. Sin embargo, la publicación y difusión de estudios desarrollados desde esta perspectiva es todavía algo escasa.

La aparición de nuevos programas informáticos para el análisis cualitativo y cuantitativo de datos, y otros desarrollos tecnológicos, así como el uso extendido de las herramientas de la información, básicamente a través de la Red, reclama a los investigadores una formación constante y actualizada.

Estos avances han supuesto un gran aliento a la investigación educativa. Algunas de las consideraciones que expresaba Bartolomé hace ya varios años (1984) ya no son tan absolutas; por ejemplo, se han ido creando diversos equipos estables de investigación reconocidos que en torno a diversas temáticas han realizado ya un largo camino; otras, por desgracia, siguen vigentes, como por ejemplo la falta de financiación suficiente y estable y la escasez de centros educativos experimentales que relacionen la investigación con la práctica pedagógica.

1.4. La ciencia en la actualidad

1.4.1. De la preocupación por la generación de conocimiento a la preocupación por las implicaciones sociales de la generación de conocimiento

Gibbons y otros (1997: 13) señalan que en las primeras fases de las revoluciones científicas fue importante distinguir las formas de conocimiento científico del no científico:

> «En las culturas occidentales, participar en la producción no científica del conocimiento equivale a excluirse a sí mismo de lo aceptable, de modo que existe actualmente un sentido característico de aislamiento social asociado con la participación en una actividad no científica».

Según estos autores, la forma de producción de conocimiento científico dominante ha sido la inspirada en la física empírica y la matemática newtoniana, modelo que se ha difundido a otros ámbitos de investigación (denominan a este modelo “modo 1”). En la actualidad está empezando a surgir un conjunto de prácticas cognitivas y sociales en las ciencias naturales y sociales, y también en las humanidades, distintas a las que gobiernan dicha forma de producción científica (“modo 2”). Este último representa una serie de conocimientos relacionados con los problemas reales que afectan de manera directa a los receptores de la investigación. Constituye un modo de investigación responsable y reflexivo, preocupado por las consecuencias de la propia investigación, en el que participan diversos investigadores colaborando en un problema determinado (Tabla 1.3).

Sancho y Hernández (1997), a partir de la mencionada obra, realizan una descripción de ambos modos de conocimiento para situar algunas de las posiciones y expectativas relacionadas actualmente con la investigación educativa. Una exposición reciente de cuáles son los retos con los que en la actualidad se enfrenta la investigación educativa la encontramos en Bartolomé (2000), quien identifica, entre otros aspectos, los siguientes: el cambio de una sociedad industrial a una sociedad de la información; la crisis del Estado de Bienestar y la emergencia del multiculturalismo como planteamiento crítico en un mundo marcado por la pluralidad, que deviene muchas veces en desigualdad.

Tabla 1.3. Características de la producción del conocimiento. Gibbons y otros (1997)

Modo 1	Modo 2
► Se plantean y se solucionan los problemas en un contexto gobernado por los intereses, fundamentalmente académicos, de una comunidad científica.	► El conocimiento se lleva a cabo en un contexto de aplicación. Se busca la utilidad del conocimiento producido (para la sociedad, para la industria, etc.).
► Disciplinar.	► Transdisciplinar.
► Se caracteriza por la homogeneidad.	► Se caracteriza por la heterogeneidad.
► Organizativamente es jerárquico y tiende a preservar su forma.	► Es más heterárquico y transitorio.
► El control de calidad viene determinado por los juicios de los miembros iguales de la disciplina.	► El control es más socialmente responsable y reflexivo. Incluye a un conjunto de personas más amplio, temporal y heterogéneo.

Desde una perspectiva más filosófica, Echeverría (1998), tras realizar una descripción de las recientes corrientes en los estudios sobre la ciencia, señala que la evolución de la *filosofía de la ciencia* en el siglo XX ha traído consigo la crisis de las tesis de la concepción heredada de la ciencia (Carnap, Reichenbach, Popper, Nagel, Hempel, etc.); por otra parte, la *historiografía de la ciencia* (a partir de Kuhn) y la nueva *sociología de la ciencia*[5] (a partir del programa fuerte[6]) han puesto de manifiesto una serie de puntos críticos en los estudios actuales sobre la ciencia.

1. El cambio principal afecta al propio concepto de *teoría científica*, e incluso de *conocimiento científico*. En palabras de Barnes (1988: 7), «la ciencia es algo más que pensamiento e ideas; en esencia, es una actividad». Las teorías son las

---

[5] Si los trabajos iniciados por Kuhn y continuados por Lakatos, Laudan, Feyerabend, etc., constituyeron un *giro historicista* en la Filosofía de la ciencia, las tendencias desarrolladas en el seno de la sociología del conocimiento en los últimos años han significado un *giro sociológico* opuesto a la filosofía de la ciencia de corte racionalista y epistemológico. Algunas de estas tendencias son: el programa fuerte en sociología del conocimiento, el programa empírico del relativismo, el constructivismo social, la etnometodología de la ciencia y los estudios de ciencia y género (Echeverría, 1999).

[6] Programa de explicación social del conocimiento formulado inicialmente por David Bloor y defendido por varios autores agrupados en torno a la Science Studies Unit de la Universidad de Edimburgo. Bloor resumió los puntos básicos de este programa de investigación sociológica de la ciencia (1976, p. 5), citado en Echeverría (1998, 22-23): «Al sociólogo le concierne el conocimiento en tanto fenómeno puramente natural, incluyendo el conocimiento científico ... en lugar de definirlo como una creencia verdadera —o, quizá, como una creencia verdadera y justificada— el conocimiento es para el sociólogo aquello que la gente considera como conocimiento. Consiste en aquellas creencias que la gente asume confiadamente y con las cuales vive. En particular, el sociólogo se sentirá concernido por aquellas creencias que son consideradas como garantizadas o institucionalizadas, es decir investidas de autoridad por grupos de gente. Por supuesto, el conocimiento debe ser distinguido de la mera creencia. Esto puede hacerse reservando la palabra "conocimiento" para aquello que ha sido asumido colectivamente y dejando lo individual e idiosincrático como mera creencia».

unidades fundamentales del conocimiento científico, y cada ciencia se articula en una sucesión o red de teorías. Además de conocimiento, la ciencia es una acción modificadora o transformadora de la realidad o del mundo.

2. La reflexión y los estudios sobre la ciencia deben ir más allá de una filosofía pura o filosofía del conocimiento científico, preocupada exclusivamente por aspectos teóricos y metateóricos, para pasar a ser una filosofía práctica en el sentido de una *filosofía de la actividad científica*, estudiando la ciencia en su contexto, que siempre es social. Crece el interés por la *pragmática* de la ciencia.
3. Han entrado en crisis dos de los grandes postulados de la epistemología de la ciencia: la búsqueda de un criterio de demarcación entre ciencia y no ciencia, y la distinción que introdujo Reichenbach entre *contexto de descubrimiento* y *contexto de justificación*.
4. Se deshace la dicotomía entre *teoría* y *observación*. Las observaciones son construcciones humanas.
5. La escuela *constructivista* (Latour, Woolgar, Bastide, Knorr-Cetina, etc.) de los años ochenta considera que el conocimiento científico es *fabricado,* no descubierto. Este proceso de construcción supone una interacción (decisiones, compromisos y negociaciones) no sólo entre los científicos, sino también entre la comunidad científica y los agentes sociales que interactúan con ésta.

Así, y siguiendo a Echeverría (1999), la revolución tecnocientífica de la segunda mitad del siglo XX ha generado nuevas disciplinas, tendencias e ideas, que suelen agruparse en lo que genéricamente se denomina *estudios sobre la ciencia y la tecnología* (Science and Technology Studies), y los trabajos se han ido orientando paulatinamente hacia la práctica científica, señalando que la ciencia es ante todo una actividad: «es una acción transformadora del mundo, y no sólo descriptiva, explicativa, predictiva o comprensiva» (p. 296). Consecuentemente, dice este autor, la filosofía de la actividad científica no debe preocuparse exclusivamente de cuestiones epistemológicas o metodológicas, sino también por la *"axiología de la ciencia",* que debe replantear el debate sobre la ciencia y los valores.

En este sentido, Bentz y Shapiro (1998) señalan que numerosos libros de texto y cursos de formación metodológicos presentan el conocimiento científico, las herramientas de investigación y la investigación en sí misma como algo neutral, sin contenido o significación política, ética y moral. Pero qué es la realidad, qué es la ciencia, cuál es la naturaleza del conocimiento científico, etc., son cuestiones esenciales que perfilan y modelan los procesos de investigación y que exigen una respuesta, aun tentativa, filosófica, teórica y epistemológica. El investigador debe ser consciente y explicitar las bases sobre las que se asientan sus indagaciones, puesto que

> «la interacción entre ideas filosóficas y trabajo empírico define la investigación social de alta calidad. Aunque ciertamente la sofisticación filosófica no es la tarea principal de las ciencias sociales, la investigación social sin una reflexión informada filosóficamente se desarrolla de forma irreflexiva de manera que la etiqueta "investigación" se hace cuestionable» (Alvesson y Sköldberg, 2000: 7).

La investigación educativa, como toda disciplina científica, se basa en ciertos supuestos epistemológicos que están asociados fundamentalmente a determinadas orientaciones y tradiciones investigadoras. Se hace necesario, pues, presentar y describir las perspectivas *epistemológicas* y *teóricas* que subyacen a los procesos de indagación en el ámbito de las ciencias humanas y sociales, en general, y en el campo educativo, en particular. Este trabajo lo abordamos ampliamente en los Capítulos 2 y 3 del libro.

1.4.2. La investigación educativa, hoy

Sería una insensatez por nuestra parte pretender abordar aquí de forma amplia cuál es la situación actual de la investigación educativa y los retos que supone a los investigadores y a la formación en investigación de los futuros profesionales de la educación. Nuestro objetivo es más modesto y trata de identificar algunas dimensiones relevantes que caracterizan en la actualidad la investigación educativa y que pensamos deben constituir un elemento de reflexión importante en la comunidad de investigadores de las ciencias de la educación.

Uno de los primeros aspectos clave que queremos señalar es la constatación de que todavía existen *reticencias entre el profesorado ante la investigación educativa*, en el sentido de que puede constituirse en una herramienta útil para su desarrollo profesional. Algunas respuestas a esta cuestión se pueden hallar en el estudio de De Miguel *et al.* (1996) sobre el *Desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa,* en el que se ofrecen resultados a tener en cuenta sobre la perspectiva del profesorado acerca de los siguientes aspectos:

- Dificultades relacionadas con la participación en procesos de investigación.
- Resistencias que se detectan ante los procesos de investigación educativa.
- Problemas relacionados con el desarrollo profesional docente.

En las Tablas 1.4 a 1.6 recogemos una síntesis de su aportación en relación a cada una de estas dimensiones.

Tabla 1.4

Dificultades relacionadas con la participación en procesos de investigación
• El profesorado considera que no goza de suficiente autonomía académica para introducir programas de innovación que alteren el orden establecido de manera oficial (programaciones, diseños curriculares...). • La visión de la eficacia centrada exclusivamente en la asimilación de conocimientos por parte del alumnado conduce a una actitud cerrada y poco flexible ante la introducción de estrategias que no estén directamente relacionadas y orientadas hacia objetivos académicos. • El desconocimiento de lo que es y supone la investigación educativa y la falta de una base teórica sólida sobre los elementos que constituyen el proceso investigador conlleva una dificultad inicial que exige una formación del profesorado. • La formación inicial de los docentes y las rutinas adquiridas a través del ejercicio profesional representan un obstáculo para realizar procesos de análisis de la realidad y así poder delimitar y objetivar el problema o situación que se abordará a través de la investigación. • Dificultad para seguir el proceso completo de investigación sobre un aspecto hasta su verificación final. • Las investigaciones colaborativas que suponen el trabajo en grupo chocan con la situación habitual de los docentes acostumbrados a un trabajo individual. • La infraestructura, horarios y las condiciones organizativas de algunas instituciones educativas suponen verdaderas barreras a la incorporación del profesorado a procesos de investigación. • Los docentes que participan en procesos de investigación se enfrentan a la dificultad que para ellos representa expresar por escrito de forma sistemática y ordenada lo que hacen, piensan y sienten.

Tabla 1.5

Resistencias que se detectan ante los procesos de investigación educativa
• El profesorado manifiesta resistencias a entender que la función docente exige desempeñar actividades y tareas distintas a las que habitualmente se realizan en el aula. Conciben como una amenaza cualquier proceso que les involucre en un rol diferente, por ejemplo, orientador, animador, investigador, gestor; funciones que actualmente constituyen demandas sociales que se exigen al educador. • Inicialmente existe un rechazo sobre la utilidad que la teoría pedagógica posee para los docentes desde el punto de vista de la práctica y un cierto repliegue hacia la práctica como ámbito que conocen y en el que saben desenvolverse. • Se producen resistencias a la hora de asumir cualquier tipo de actividad que suponga una sobrecarga en su trabajo habitual. • En muchas ocasiones, las resistencias surgen de la incertidumbre que ocasiona todo cambio. • Se aprecian resistencias a asumir procesos de innovación que son lentos y cuyos efectos son dudosos o se producen a largo plazo. • El desconocimiento y la falta de dominio de las herramientas necesarias para realizar procesos de investigación constituye una de las resistencias fundamentales del profesorado hacia la investigación educativa.

Tabla 1.6

Problemas relacionados con el desarrollo profesional docente
• La mayoría de profesores no entienden el desarrollo profesional como una actitud de constante aprendizaje que reclama una permanente reflexión sobre la práctica. • La principal dificultad que tienen para asumir una visión distinta de desarrollo profesional radica en que no perciben la separación que existe entre sus propias teorías pedagógicas y la forma de llevar a cabo su práctica. • Se concede poca importancia a la autoobservación y la reflexión personal. El profesorado no ha sido formado para ello. Su función docente se centra fundamentalmente en el trabajo de aula. • Se posee una concepción de trabajo docente centrado exclusivamente en la transmisión de conocimientos sobre una disciplina, sin considerar la necesidad de participar en otras funciones externas a ese contexto. • Esta visión reducida de la función docente conduce a una falta de diálogo profesional e intercambio con colegas que impide el compartir experiencias y dificulta los procesos de reflexión, fundamentales para la mejora y la innovación de la práctica. • Existe una falta de consenso sobre el perfil de lo que es un buen profesor, por lo que no existen unos criterios homogéneos que puedan constituir puntos de referencia normativos de actuaciones docentes. • Se produce un rechazo de aquellas propuestas de desarrollo que producen inseguridad al profesor en el transcurso de su tarea. La introducción de estrategias docentes diferentes a las utilizadas producen situaciones de incertidumbre e inseguridad que a menudo impiden asumir programas de cambio.

Las dificultades aquí enumeradas son diversas y posiblemente muchas de ellas son difíciles de superar, incluso desde procesos de investigación-acción cooperativa, que justamente posibilitan la articulación de la teoría y la práctica, la innovación y la investigación, sin olvidar la propia formación del profesorado. Sin embargo, nos parece que son justamente los enfoques colaborativos, participativos y comunitarios que progresivamente conduzcan a la institucionalización de prácticas innovadoras los que pueden constituir una vía fundamental para paliar algunas de las dificultades antes señaladas.

Otras dimensiones que debemos contemplar en el panorama actual de la investigación educativa se relacionan con los cambios que enfrenta la Educación en el nuevo milenio. En ese sentido, De la Orden (1999) ha señalado que los procesos de *globalización,* con todas sus manifestaciones en diversos ámbitos económicos, políticos, sociales y culturales, constituyen uno de los principales fenómenos que con toda seguridad contribuirá a modelar los futuros escenarios educativos. Otras cuestiones abordadas en el duodécimo Congreso organizado por la Sociedad Española de Pedagogía y que este autor señala son las siguientes:

- Cuestiones sobre el previsible escenario sociocultural en el cambio de centuria y milenio.
- Cuestiones sobre características del cambio educativo para hacer frente eficazmente al cambio sociocultural.
- El cambio previsible en la investigación pedagógica en tránsito al nuevo milenio.
- El rol de la investigación pedagógica en el cambio educativo para facilitar su adaptación a las nuevas exigencias sociales.
- Los cambios axiológicos previsibles y las alternativas de respuesta a la educación social.
- El cambio curricular y su función como respuesta a las exigencias del cambio sociocultural.
- La influencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la construcción de la identidad cultural.
- Cambio en la figura y rol del profesor (funciones y tareas), elemento clave en la educación, dado que las transformaciones culturales generan nuevas demandas educativas.
- Modo de institucionalización de la educación formal, en coherencia con los cambios socioeconómicos y socioculturales.
- La gestión y control de los sistemas educativos estarán afectados por los cambios sociales. La evaluación modificará sustancialmente las relaciones internas y externas del sistema educativo.
- El incremento de la diversidad étnica y cultural plantea la necesidad de modificar la intervención educativa y la acción orientadora.

Por su parte, Bartolomé (2000), en la conferencia inaugural del curso 2000-2001 en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, ha señalado en su discurso *Hacia dónde va la investigación educativa* algunas dimensiones que perfilan la dirección que en la actualidad toma la investigación educativa considerada desde un *enfoque social* (pp. 22-28).

- **Nuevas preguntas suponen nuevas maneras de investigar.** Los interrogantes actuales sobre el mundo educativo llevan incluso a plantear nuevos enfoques "paradigmáticos" y se apuesta por la articulación de diversas tradiciones de investigación.

- **Las pirámides de la investigación social pueden encontrarse.** Se confirma que en los estudios realizados en los últimos años se produce un cierto equilibrio en la utilización de las metodologías cuantitativas y cualitativas.
- **Nuevos protagonistas plantean nuevos métodos y estrategias de investigación.** Desde un enfoque social, la incorporación y consideración del punto de vista de las personas participantes al propio proceso de investigación es fundamental. La utilización de estrategias de recogida de información que den la "voz" a diversos grupos y personas constituye un elemento fundamental (por ejemplo, grupos de discusión o entrevista en profundidad). La investigación evaluativa de carácter democrático y deliberativo o la evaluación de programas basados en la comunidad son también enfoques representativos de la incidencia de estos aspectos en el área metodológica.
- **Los escenarios cambian.** Se reivindica la extensión de la investigación a contextos no sólo institucionales (centro, aula...), sino también comunitarios, más amplios, espacios *cotidianos,* como por ejemplo la ciudad. La *investigación comparada a nivel internacional* adquiere cada vez mayor importancia.
- **Lo que importa es el proceso.** Los estudios longitudinales van tomando una importancia progresiva. Se reconoce la necesidad del tiempo en la *consolidación de los fenómenos educativos*.
- **Las nuevas tecnologías en la investigación educativa: renovarse o quedarse fuera.** En síntesis, se reconoce la revolución que las nuevas tecnologías de la información suponen para toda la sociedad, y su incidencia también en la investigación educativa.

Lo presentado hasta aquí hace referencia fundamentalmente a cuestiones de cambio social y cultural, que están afectando al panorama de la investigación educativa. Pero ésta, a su vez, está mediatizada por las concepciones teóricas, creencias y fundamentos que sobre la investigación científica en educación poseen los distintos investigadores. Es por ello que no queríamos finalizar este capítulo sobre "El conocimiento científico en educación" sin mencionar el interesante trabajo desarrollado por Vélaz de Medrano (1997) acerca de la *Imagen de la ciencia, prácticas y hábitos científicos de los investigadores en ciencias de la educación*.

La autora ha analizado el impacto que cuatro perspectivas contemporáneas sobre el conocimiento científico (inductivismo, racionalismo crítico, contextualismo y relativismo) han tenido sobre las prácticas investigadoras en el ámbito de la educación. Remitimos a este trabajo para una exposición detallada de los resultados; sin embargo, remarcamos aquí que se ha identificado predominantemente una imagen de la ciencia muy próxima a las corrientes epistemológicas que introducen una dimensión psicológica, histórica y sociológica en la lógica de la investigación científica; la autora valora positivamente (p. 211) que se contemple una concepción de la actividad científica que toma en consideración la influencia inevitable, e incluso necesaria, que en la actividad investigadora tienen el sujeto (investigador y/o investigado) y el contexto (teórico, sociológico, histórico, económico, axiológico, etc.) en que se desarrolla dicha actividad.

CAPÍTULO 2
Paradigmas e investigación educativa

2. PARADIGMAS E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

En este capítulo realizamos una aproximación a las principales controversias epistemológicas y metodológicas relacionadas con la investigación educativa, considerada desde un enfoque paradigmático. Básicamente, afrontaremos las cuestiones más debatidas en torno al debate "investigación cuantitativa" *versus* "investigación cualitativa" y expondremos las diversas posturas defendidas acerca de la posible integración o complementariedad paradigmática.

Los supuestos básicos que subyacen a las diversas perspectivas teóricas (positivismo, interpretativismo, teoría crítica, etc.) que iluminan los enfoques y paradigmas aquí señalados serán abordados y desarrollados ampliamente en el próximo capítulo.

2.1. El concepto kuhniano de "paradigma"

El concepto "paradigma", generalizado a partir de la publicación en 1962 de la obra de Kuhn [1], *The Structure of Scientific Revolutions,* no ha estado exento de matizaciones y críticas por parte de diversos autores. Una de las acusaciones que ha recibido la noción kuhniana de paradigma ha sido su ambigua y vaga definición, que ha dado lugar hasta veintiún sentidos diferentes de la utilización del término (Mastermann, 1975), que pueden agruparse en tres ámbitos:

1. **Aspecto filosófico (o metafísico) de paradigma.** Imagen del mundo y creencias básicas de la comunidad científica acerca de la realidad (por ejemplo, atomismo, mecanicismo, evolucionismo, fenomenalismo...).
2. **Aspecto sociológico del paradigma.** Estructura y relaciones internas y externas de la comunidad de científicos que detentan un mismo paradigma. Institucionalización del paradigma articulado en torno a sociedades científicas, apoyo a determinadas líneas de investigación, publicaciones periódicas, manuales de

[1] El concepto "paradigma" fue utilizado por primera vez en teoría de la ciencia por Ch. Lichtenberg (1742-1799), y ya en nuestro siglo, por Wittgenstein en sus *Investigaciones filosóficas.*

Tabla 2.1. Algunas definiciones del término "paradigma"

Aproximación conceptual a la noción de "paradigma"
• «Un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales» (De Miguel, 1988: 66). • «Un paradigma es una imagen básica del objeto de una ciencia. Sirve para definir lo que debe estudiarse, las preguntas que es necesario responder, cómo deben preguntarse y qué reglas es preciso seguir para interpretar las respuestas obtenidas. El paradigma es la unidad más general de consenso dentro de una ciencia y sirve para diferenciar una comunidad científica (o subcomunidad) de otra. Subsume, define e interrelaciona los ejemplares, las teorías y los métodos e instrumentos disponibles» (Ritzer, 1993: 598), en Valles (1997: 48). • «Una visión del mundo, una perspectiva general, un modo de desmenuzar la complejidad del mundo real. Como tales, los paradigmas se hallan profundamente fijados en la socialización de adictos y profesionales; los paradigmas les dicen lo que es importante, legítimo y razonable. Los paradigmas son también normativos; señalan al profesional lo que ha de hacer sin necesidad de prolongadas consideraciones existenciales o epistemológicas» (Patton, 1978: 203). En Cook y Reichardt (1986b: 28).

docencia universitaria, congresos, etc., que permite distinguirlo de otros paradigmas.

3. **Aspecto científico del paradigma.** Ligado a los problemas ya resueltos y a los principales ejemplos que son explicados gracias a la utilización del paradigma.

A pesar de las críticas [2], la noción de paradigma se ha impuesto, no sin detractores, como veremos después, en el ámbito de las ciencias sociales y humanas, y particularmente, y este es el ámbito que nos atañe aquí, como fundamento en la identificación de los diversos enfoques o perspectivas de investigación social y educativa.

Estas son algunas definiciones del concepto de paradigma que ilustran el sentido que fundamentalmente ha adoptado en el ámbito educativo (Tabla 2.1).

Las características esenciales del concepto "paradigma" que se desprenden de las definiciones anteriores, y otras similares, son:

- Un paradigma supone una determinada manera de concebir e interpretar la realidad.

---

[2] La ambigüedad y polisemia del término "paradigma" fueron admitidas por el propio Kuhn en la "Posdata: 1969" incluida en la segunda edición en inglés publicada en 1970. Introdujo el concepto "matriz disciplinaria" para referirse al conjunto de presupuestos de una disciplina y relacionar el concepto "paradigma" con el sentido gramatical del término: ejemplo tipo gracias al que podemos entender otras muchas situaciones; caso tipo que será imagen matriz de la disciplina. Sin embargo, esta distinción no tuvo mucho éxito y ha seguido imperando la concepción kuhniana de "paradigma" como «constelación de creencias, valores, técnicas... compartidos por los miembros de una comunidad dada».

- Constituye una visión del mundo compartida por un grupo de personas, y por tanto posee un carácter socializador.
- Cada proyecto o estudio de investigación utiliza las estrategias empíricas que considera más adecuadas según el modelo conceptual (paradigma) en el que se apoya. Es decir, el paradigma posee un carácter normativo con relación a los métodos y técnicas de investigación a utilizar.

Aun cuando las dos primeras características son en mayor o menor grado especificadas y aceptadas en las diversas concepciones del término, no sucede lo mismo con la tercera afirmación, la que presupone una relación unívoca entre paradigma y planteamiento metodológico y que nos introduciría en el debate en torno la complementariedad de métodos, que abordaremos más adelante.

Una vez realizada una aproximación a la definición que el concepto “paradigma” ha adoptado en nuestro ámbito, nos interesa ahora presentar cómo han sido tradicionalmente caracterizados los diversos “paradigmas” en la investigación educativa.

2.2. Cuestiones básicas paradigmáticas

Egon Guba, Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln han sido básicamente los autores que en los últimos años han contribuido, con numerosas publicaciones de gran influencia en la comunidad de investigadores sociales y educativos, a difundir una visión de los enfoques de investigación social basada en el concepto kuhniano de “paradigma”.

En nuestro país, la “preocupación” por los paradigmas se introdujo con fuerza en los discursos educativos y sobre investigación en la década de los años ochenta. Podemos nombrar como obra representativa de aquel momento la coordinada por Dendaluce (1988), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa,* y concretamente la aportación de De Miguel, *Paradigmas de la investigación educativa española,* trabajo que durante muchos años ha constituido un referente obligado para las personas interesadas en esta temática.

Es así que en el ámbito de la investigación educativa se ha venido identificando una serie de “paradigmas de investigación” caracterizada por las respuestas que sus defensores ofrecen a tres cuestiones básicas relacionadas con el objeto de conocimiento o la realidad que se desea estudiar. Estas cuestiones pueden vincularse a las siguientes dimensiones (Lincoln, 1990):

- ► **Ontológica.** ¿Cuál es la naturaleza de lo cognoscible? O ¿cuál es la naturaleza de la realidad social?
- ► **Epistemológica.** ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el que conoce y lo conocido? ¿Cómo se conoce?
- ► **Metodológica.** ¿Cómo debería proceder el investigador para descubrir lo cognoscible?

- La **dimensión ontológica** se refiere a la naturaleza de los fenómenos sociales. ¿Es la realidad social algo externo a los individuos, que se impone desde fuera?, o ¿es algo creado desde un punto de vista particular?; ¿es la realidad social de naturaleza objetiva o resultado de un conocimiento individual?
- La **dimensión epistemológica** nos introduce en las siguientes cuestiones: ¿cómo se puede conocer y comunicar el conocimiento?; ¿el conocimiento se puede adquirir o es algo que debe experimentarse personalmente?; ¿el investigador debe adoptar

una posición objetiva y externa y usar los métodos de las ciencias naturales, o considerar al conocimiento como algo subjetivo, personal o único, lo que supone un rechazo de los métodos físico-naturales?

- La **dimensión metodológica** supone una preocupación por el modo en que el individuo crea, modifica e interpreta el mundo en el que se encuentra.

En la Tabla 2.2 se muestran los atributos de los paradigmas principales en relación a estas dimensiones.

Guba y Lincoln (1994; 1990) son quizá las figuras que más han alimentado la cuestión acerca de la caracterización de los paradigmas de investigación según estas dimensiones, sobre todo desde su postura más cercana a lo que ellos denominan paradigma constructivista. Asimismo, estos autores, entre otros, a pesar de señalar que

> «desde nuestra perspectiva, tanto los métodos cuantitativos como cualitativos pueden ser usados de forma apropiada dentro de cualquier paradigma de investigación» (Guba y Lincoln, 1994: 105),

han defendido una interrelación jerárquica y vertical entre las dimensiones paradigmáticas, de manera que la asunción de determinados postulados ontológicos conllevaría cierta epistemología, que a su vez condicionaría las opciones metodológicas. Más adelante volveremos sobre esta cuestión.

2.3. Paradigmas en la investigación educativa

Tradicionalmente, en el ámbito de la investigación educativa, el concepto de “paradigma” ha venido a identificar inicialmente dos grandes tendencias o perspectivas de investigación, a las que se ha denominado indistintamente como empírico-analítica, positivista, por un lado, y hermenéutica e interpretativa, por otro. Estas dos tradiciones forman parte de nuestro legado filosófico, que como hemos visto en el Capítulo 1, pueden remontarse a la antigua Grecia [3], pero podemos nombrar también cerca del siglo XX la distinción que señaló Dilthey entre comprensión (*Verstehen*) y explicación causal (*Erklären*), sugiriendo que la primera constituía el objetivo de la investigación humanística, mientras que la explicación era el fin último de investigación científica.

Esta es la clasificación más simple y tradicionalmente se ha presentado como una versión de dos paradigmas contrapuestos. Otras expresiones para referirse a ellos son:

a) Paradigma “prevaleciente”, “clásico”, “racionalista”, “cuantitativo”, y
b) Paradigma “emergente”, “alternativo”, “naturalista”, “constructivista”, “interpretativo”, “cualitativo”.

Sin embargo, en las últimas décadas, bajo la denominación genérica de “paradigma crítico o sociocrítico”, ha ido agrupándose una familia de enfoques y metodologías de investigación que amplían las perspectivas más arriba señaladas [4].

---

[3] La tradición aristotélica con su enfoque teleológico y la galileana con su enfoque causal y mecanicista.

[4] Los supuestos epistemológicos y teóricos que subyacen a cada uno de estos planteamientos se abordan y describen de forma amplia en el próximo capítulo.

Tabla 2.2. Creencias básicas de los paradigmas alternativos de indagación (Lincoln y Guba, 2000: 168)

Dimensión	Positivismo	Pospositivismo	Teoría crítica y otras	Constructivismo	Participativo
Ontología	Realismo naïve. Es posible aprehender la "realidad".	Realismo crítico. La "realidad" existe, pero sólo es posible aprehenderla de forma imperfectible y probabilística.	Realismo histórico. La realidad se encuentra virtualmente perfilada por valores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género que han ido cristalizando a lo largo del tiempo.	Relativismo. La realidad se construye para un contexto local y específico.	Realidad participativa. La realidad subjetiva/objetiva es recreada por la mente y el mundo.
Epistemología	Dualista/objetivista. Resultados=verdad.	Dualista modificada/objetivista. Resultados probablemente verdad.	Interactiva/subjetivista. Resultados mediados por valores.	Interactiva/subjetivista. Resultados se construyen.	Subjetividad crítica en una transacción participativa con el cosmos.
Metodología	Experimental/manipulativa; verificación de hipótesis. Principalmente métodos cuantitativos.	Experimental modificada; manipulativa; falsificación de hipótesis; puede incluir métodos cualitativos.	Dialógico/dialéctica. Participativa.	Hermenéutica/dialéctica.	Participación política en investigación-acción colaborativa. Primacía de la práctica; uso del lenguaje construido sobre un contexto de experiencia compartida.

Ciertamente, en los últimos años se ha realizado un gran esfuerzo por sintetizar la diversidad metodológica de la investigación social en general y la educativa en particular. La variedad de enfoques, la articulación de métodos y la emergencia de nuevas realidades que demandan un acercamiento multidisciplinar a la realidad han revelado la dificultad de sintetizar en unas pocas líneas paradigmáticas esta riqueza [5].

En el ámbito educativo, y social en general, existe un cierto acuerdo en identificar tres "paradigmas" en la investigación (Buendía *et al.*, 1997; Colás y Buendía, 1992; De Miguel, 1988; Del Rincón *et al.*, 1995; Denzin y Lincoln, 1998a; Husen, 1988; Latorre *et al.*, 1996; Valles, 1997):

- La perspectiva *empírico-analítica,* de base positivista-racionalista (paradigma positivista/pospositivista).
- La *humanístico-interpretativa,* de base naturalista-fenomenológica (paradigma interpretativo), y
- La *crítica,* basada en la tradición filosófica de la teoría crítica (paradigma sociocrítico).

En las Tablas 2.3 a 2.6 se muestra una síntesis de sus características más relevantes.

Además, es de obligada mención la emergencia en los últimos años de un cuarto "paradigma" que podemos denominar "deconstructivista", utilizando el término de Lather (1992). Esta autora, cuyo propuesta ha sido recogida posteriormente en los trabajos de diversos autores (Bartolomé, 1992; Mertens, 1998; Rodríguez Gómez *et al.*, 1996), nos introduce en las cuestiones a las que se enfrenta la investigación educativa desde los planteamientos del *posmodernismo* y el *feminismo*, explicitados en el próximo capítulo.

Recientemente, en la segunda edición del *Handbook of Qualitative Research,* editado por Denzin y Lincoln (2000b), se ha identificado un nuevo (¿?) paradigma alternativo de investigación social, el participativo (los autores utilizan el término "participatory"), que ha venido a incorporarse a los tradicionalmente reconocidos (positivismo, pospositivismo, enfoques basados en la teoría crítica y constructivismo).

Este enfoque enfatiza los elementos de colaboración y participación con las comunidades en el desarrollo de los estudios, la responsabilidad social, personal y política de la comunidad científica y de los propios investigadores, que deben reflexionar sobre la incidencia y repercusiones de sus trabajos, rescata las voces tradicionalmente omitidas en los procesos de investigación (género, clase, raza, etc.) y pone sobre la mesa los aspectos éticos y morales del acto de investigar.

Al hablar del paradigma participativo, hemos utilizado un interrogante ante la posibilidad de que sea un "nuevo paradigma", porque sus características, aunque ciertamente perfiladas por los actuales planteamientos posmodernos, nos recuerdan al denominado *paradigma para el cambio* sobre el que ya hablara De Miguel (1988) en la obra señalada anteriormente: un paradigma fundamentado sobre una visión praxeológica del mundo, caracterizada por una constante interacción entre acción y reflexión, que centra su objetivo en el cambio y en la aplicación de los conocimientos como único modo de transformar la realidad.

---

[5] Una panorámica general de las diversas clasificaciones existentes abordada desde una perspectiva social puede consultarse en Valles (1997).

Tabla 2.3. Características de los paradigmas de investigación según Koetting (1984). Tomado de De Miguel (1988: 68)

Paradigma de investigación	**Finalidad de la investigación**	**Naturaleza de la realidad (ontológica)**	**Relación sujeto-objeto**	**Propósito: Generalización**	**Explicación causal**	**Axiología: El papel de los valores**
Positivista	Explicar. Controlar. Predecir.	Dado, externo. Singular. Tangible. Fragmentable. Convergente.	Independientes. Muestral. Libre de valores.	Generalizaciones libres del tiempo y contexto, leyes, explicaciones nomotéticas: — deductivas, — cuantitativas, — centradas sobre semejanzas.	Causas reales, temporalmente precedentes o simultáneas.	Libre de valores.
Interpretativo (naturalista)	Comprender. Interpretar. (comprensión mutua y participativa).	Múltiple. Holístico. Divergente. Construido.	Interrelacionado. Relaciones influenciadas por factores subjetivos.	Hipótesis de trabajo en contexto y tiempo dado, explicaciones idiográficas, inductivas, cualitativas, centradas sobre diferencias.	Interacción de factores.	Valores dados. Los valores influyen en la selección del problema, la teoría y los métodos de análisis.
Crítico	Liberar, criticar e identificar potencial de cambio.	Construido. Múltiple. Holístico. Divergente.	Interrelacionado, relaciones influenciadas por fuerte compromiso para la liberación humana.	Lo mismo que el interpretativo.	Similar al interpretativo.	Valores dados. Crítica de ideologías.

Tabla 2.4. Síntesis de las características de los paradigmas de investigación (Latorre *et al.* , 1996: 44)

Dimensión	**Paradigma**		
	Positivista	***Interpretativo***	***Sociocrítico***
Fundamentos	Positivismo lógico. Empirismo.	Fenomenología. Teoría interpretativa.	Teoría crítica.
Naturaleza de la realidad	Objetiva, estática, única, dada, fragmentable, convergente.	Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente.	Compartida, histórica, construida, dinámica, divergente.
Finalidad de la investigación	Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías. Leyes para regular los fenómenos.	Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones.	Identificar potencial de cambio, emancipar sujetos. Analizar la realidad.
Relación sujeto/objeto	Independencia. Neutralidad. No se afectan. Investigador externo. Sujeto como "objeto" de investigación.	Dependencia. Se afectan. Implicación investigador. Interrelación.	Relación influida por el compromiso. El investigador es un sujeto más.
Valores	Neutros. Investigador libre de valores. Método es garantía de objetividad.	Explícitos. Influyen en la investigación.	Compartidos. Ideología compartida.
Teoría/ Práctica	Disociadas, constituyen entidades distintas. La teoría, norma para la práctica.	Relacionadas. Retroalimentación mutua.	Indisociables. Relación dialéctica. La práctica es teoría en acción.
Criterios de calidad	Validez, fiabilidad, objetividad.	Credibilidad, confirmación, transferibilidad.	Intersubjetividad, validez consensuada.
Técnicas: Instrumentos Estrategias	Cuantitativos. Medición de tests, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación.	Cualitativos, descriptivos. Investigador principal instrumento. Perspectiva participantes.	Estudio de casos. Técnicas dialécticas.
Análisis de datos	Cuantitativo: estadística descriptiva e inferencial.	Cualitativo: inducción analítica, triangulación.	Intersubjetivo. Dialéctico.

Tabla 2.5. Paradigmas de la indagación pospositivista (Lather, 1992: 89)

Predecir	Comprender	Emancipar	Deconstruir
Positivismo	Interpretativo.	Crítico.	Posestructural.
	Naturalístico.	Neo-marxista.	Posmoderno.
	Constructivista.	Feminista.	Diáspora posparadigmática.
	Fenomenológico.	Específico de la raza.	
	Hermenéutico.	Orientado a la práctica.	
	Interaccionismo sim bólico.	Freiriano.	
	Microetnografía.	Participativo.	

Tabla 2.6. Características del paradigma participativo (Lincoln y Guba, 2000: 171)

Dimensión	Paradigma participativo
Finalidad	Comprensión; reconstrucción.
Naturaleza del conocimiento	Reconstrucciones individuales a través del consenso.
Acumulación de conocimiento	En comunidades de indagación insertas en comunidades prácticas.
Criterios de calidad o rigor científico	Congruencia del conocimiento práctico, experiencial y proposicional; conduce a la acción para transformar el mundo en servicio del bienestar humano.
Valores	Incluidos-formativos.
Ética	Intrínseca-proceso se inclina hacia la revelación.
Postura del investigador	Voz principal que se manifiesta a través de la conciencia de la acción autorreflexionada; voces secundarias en teoría, narrativa, movimiento, canción, danza y otras formas de presentación.
Formación	Colaboradores en la investigación se inician por un investigador/facilitador a través de una participación activa en el proceso; el facilitador requiere competencia emocional, personalidad democrática y habilidades.

2.4. El debate investigación cuantitativa *versus* cualitativa

Es ya conocida, y podríamos decir que en gran medida superada, la polémica que entre los dos paradigmas de investigación predominantes (el representado por la tradición positivista y el enfoque interpretativo) se ha producido en las últimas décadas y que ha venido a denominarse el *debate cuantitativo-cualitativo,* indicando la dicotomía entre la *investigación cuantitativa* y la *investigación cualitativa*, dos sólidas tradiciones de investigación en las ciencias sociales y humanas (Bericat, 1998).

Dendaluce señalaba en 1995 los siguientes elementos para superar el debate cuantitativo-cualitativo:

- Distinguir las posibles *dimensiones* o campos del debate (ideológico-axiológico, paradigmático, ontológico, epistemológico, metodológico-técnico, pragmático, retórico, etc.).
- No existe una correspondencia lineal unívoca entre las dimensiones.
- No confundir el debate paradigmático con el debate cuantitativo-cualitativo.
- Centrar el debate en el nivel metodológico-técnico.
- Aprender unos de otros.
- Flexibilizar las diferencias entre métodos y técnicas cuantitativas y cualitativas, no haciéndolas compartimentos estancos, y finalmente,
- Se debe llegar a una integración de preocupaciones y soluciones metodológicas.

Las palabras del mismo autor (Dendaluce, 1999: 364) sintetizan así esta cuestión al describir los cambios que acerca de esta cuestión se han producido en España en los últimos quince años:

> «al comparar los retratos (situación de la investigación educativa) de 1987 y del 2000 una diferencia que se notará enseguida es la situación del debate cuantitativo-cualitativo. En algunos ambientes el debate todavía está ahí (...) pero es un debate que globalmente ha perdido virulencia».

Como veremos en los siguientes apartados, se han ensayado distintas fórmulas para superar esta dicotomía, que se ha centrado fundamentalmente a nivel de integración de métodos, pero también en la posibilidad de complementariedad o integración de las perspectivas teóricas o metateóricas que sustentan las tradiciones de investigación.

Hoy en día, la propuesta de un *pluralismo integ*rador (Dendaluce, 1995) es ampliamente aceptada en la comunidad y encontramos que las controversias se generan en torno a la posible inconmensurabilidad e incompatibilidad de perspectivas epistemológicas y teóricas:

> «La discusión de fondo entre métodos cuantitativos y cualitativos no es metodológica. Sólo tiene sentido planteada epistemológicamente y sólo desde la epistemología puede ser resuelta. Y, desde ésta, se advierte que la cuestión no está ni en lo cualitativo ni en lo cuantitativo sino en cómo se relacionan ambas vertientes de lo real. Justamente esta relación se encuentra hoy en un proceso de cambio» (Munné, 1995: VI).

Que existe un amplio consenso en cuanto a la integración de métodos puede verificarse en la estructura, contenidos y enfoque adoptados en numerosas publicaciones que sobre investigación social han aparecido en los últimos años, y que ya en el título algunas

Tabla 2.7. Atributos de los paradigmas cualitativo y cuantitativo (Cook y Reichardt, 1986b: 29)

Paradigma cualitativo	Paradigma cuantitativo
► Aboga por el empleo de los métodos cualitativos.	► Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos.
► Fenomenologismo y comprensión. Interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa.	► Positivismo lógico. Busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de las personas.
► Observación naturalista y sin control.	► Medición penetrante y controlada.
► Subjetivo.	► Objetivo.
► Próximo a los datos; perspectiva "desde dentro".	► Al margen de los datos; perspectiva "desde fuera".
► Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.	► No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencia e hipotético deductivo.
► Orientado al proceso.	► Orientado al resultado.
► Válido: datos "reales", "ricos" y "profundos".	► Fiable: datos "sólidos y repetibles".
► No generalizable: estudio de casos aislados.	► Generalizable: estudios de casos múltiples.
► Holista.	► Particularista.
► Asume una realidad dinámica.	► Asume una realidad estable.

reflejan dicha postura (Bericat, 1998; Brannen, 1992; Cook y Reichardt, 1986b; Guba, 1990b; Mertens, 1998; Punch, 1998; Ragin, 1994). Veamos, a modo de ejemplo, la caracterización que Cook y Reichardt (1986b) (una de las primeras obras traducidas al español en la que se defendía la complementariedad paradigmática) realizan de estos dos paradigmas a partir de los trabajos de Rist (1977), Patton (1978) y Guba (1978) [6].

El cuadro que presentan Cook y Reichardt en su obra ha sido recogido y durante muchos años difundido, aun revisado o ampliado, en la bibliografía sobre investigación educativa y utilizado, al igual que las caracterizaciones de los diversos paradigmas presentadas en el apartado anterior, en la formación del profesorado (Tabla 2.7).

Sin embargo, la idea de que existen dos paradigmas metodológicos de investigación, el cuantitativo y el cualitativo, expresados en *dicotomías conceptuales,* es fuertemente criticada por algunos autores como Hammersley (1992), que sostiene que la utilización de este tipo de dicotomías representa en muchas ocasiones "destilaciones" de lo que es bueno y malo entre la comunidad de investigadores:

> «*cualitativo* y *cuantitativo* son términos usados a menudo para representar enfoques opuestos en el estudio del mundo social, uno representando la forma correcta de actuar y el otro el trabajo del diablo» (p. 159).

---

[6] Los términos "cuantitativo" y "cualitativo" han sido utilizados fundamentalmente en dos sentidos: uno literal y otro derivativo. El primero hace referencia al contraste (cuantitativo/cualitativo) en relación a la recogida de datos, el diseño de investigación y el análisis (técnicas y procedimientos), y el segundo tiene que ver con cuestiones epistemológicas más amplias (enfoques paradigmáticos) (Howe, 1992).

Hammersley afirma que las dimensiones utilizadas para caracterizar la distinción convencional entre el enfoque cuantitativo y el cualitativo no deben suponer un contraste entre dos polos, cada uno identificando una postura, sino que

- existe un rango de posiciones dentro de cada dimensión, y
- no existe una relación directa entre adoptar una posición particular en una dimensión y las asumidas en el resto (Tabla 2.8).

Por ejemplo, en relación al positivismo como perspectiva teórica, Bentz y Shapiro (1998) señalan que la asociación entre éste como forma de conocimiento y su preferencia por métodos de investigación cuantitativos ha creado confusión acerca del término. El positivismo no es una forma particular de hacer investigación. No existe un método de investigación positivista *per se*. Cualquier método de investigación, por ejemplo la etnografía, puede ser desarrollado tanto desde una perspectiva positivista como no positivista.

> «La reciente filosofía y sociología de la ciencia enfatiza el grado en que el conocer está siempre insertado en una historia y un contexto cultural y social. Desde este punto de vista cualquier enfoque del conocimiento, tanto si es científico-natural u objetivista o subjetivista, puede ser positivista si no tiene en cuenta el contexto histórico amplio en el que el conocimiento se genera» (Bentz y Shapiro, 1998: 28).

Por ejemplo, Roman (1990) nos recuerda que en ocasiones la etnografía ha constituido una extensión del positivismo más que una huida de él. Denzin y Lincoln (1998a) señalan que a principios del siglo XX la investigación cualitativa se desarrollaba desde una perspectiva positivista y se presentaban sus resultados en términos casi estadísticos. Muchos de los trabajos de los sociólogos de la Escuela de Chicago se realizaron con metodología cualitativa, pero bajo supuestos racionalistas, positivistas (Hammersley, 1989, 1992). Por su parte, Metz (2000) denuncia que algunos estudios propiamente cualitativos (feminismo, investigación-acción, etc.) y otros desarrollados dentro de proyectos más amplios cuantitativos no han atendido a conocer en profundidad la perspectiva interna de las personas.

Tabla 2.8. Rasgos generales utilizados para caracterizar la investigación cuantitativa *versus* cualitativa (Hammersley, 1992)

Investigación cuantitativa / Investigación cualitativa
1. Datos cualitativos *vs.* datos cuantitativos.
2. Investigación natural *vs.* investigación en contextos artificiales.
3. Preferencia por los significados *vs.* las conductas.
4. Adopción o rechazo de las ciencias naturales como modelo.
5. Enfoque inductivo *vs.* enfoque deductivo.
6. Búsqueda de patrones culturales *vs.* identificación de leyes científicas.
7. Idealismo *vs.* realismo.

2.5. Posiciones ante la diversidad paradigmática

Walkers y Evers realizaron en 1988 un interesante análisis de la conceptualización histórica del debate paradigmático en educación e identificaron tres posturas básicas:

a) la de *incompatibilidad* entre paradigmas que compiten de manera irreconciliable en la investigación;
b) la de la *complementariedad* entre paradigmas que, aunque de base ontológica y epistemológica distinta, se apoyan y complementan en el proceso de investigación, y
c) la de la *unidad* epistemológica de la ciencia, en la que no se acepta la existencia de diversos paradigmas [7].

- La primera tesis es defendida por aquellos autores que señalan la existencia de paradigmas epistemológicamente diversos, *inconmensurables,* de manera que ni la investigación educativa ni cualquier otra forma de indagación puede proporcionar un método racional para juzgar entre ellos. Además, son mutuamente incompatibles, formas competitivas de investigar una realidad.
- La segunda perspectiva, la tesis de la *diversidad complementaria*, comparte con la anterior la idea de que existen diversos paradigmas, pero sostiene que, lejos de ser inconmensurables, son complementarios, no competitivos: formas igualmente apropiadas de abordar los problemas de investigación.
- La tercera alternativa, la *tesis de la unidad*, rechaza la idea de que existen diversos métodos de investigación que pueden agruparse bajo paradigmas inconmensurables, e incluso sostiene que el concepto mismo de paradigma es erróneo e incluso incoherente. Aboga por la existencia de una unidad epistemológica en la investigación educativa, derivada de los problemas prácticos a los que se dirige.

Siendo éstas las posturas principales sostenidas en este debate, a continuación vamos a desarrollar algunas cuestiones fundamentales.

En la investigación educativa, el denominado debate “cuantitativismo-cualitativismo” ha ido evolucionado hacia cuestiones relacionadas con la posible *acomodación* entre, básicamente, el paradigma pospositivista y el constructivista (Skrtic, 1990). Algunos autores, como Firestone (1990), señalan que la cuestión clave es si los paradigmas pueden ser *legítimamente* acomodados, porque el hecho de que pueden ser acomodados *en la práctica* lo demuestran las numerosas investigaciones que así lo hacen. Y añade que la legitimidad de la acomodación depende de la propia postura acerca de la naturaleza de los paradigmas y de la relación entre principios filosóficos y práctica de investigación.

Podríamos sintetizar la cuestión esencial en torno a la cual se centran los debates de esta manera: hemos visto anteriormente que los paradigmas de investigación suponen determinadas posturas en relación a las dimensiones ontológica, epistemológica y metodológica. Si los diversos paradigmas sostienen fundamentos ontológicos diferentes (por ejemplo, realismo *versus* idealismo), entonces, ¿se derivan específicamente un posicionamiento epistemológico y unas bases técnicas y procedimentales de investigación para cada uno de ellos? (Fig. 2.1).

---

[7] Walker y Evers se refieren a estas tres posturas como la *tesis de la diversidad incompatible*, la *tesis de la diversidad complementaria* y la *tesis de la unidad*, respectivamente (Walker y Evers, 1988, 1997).

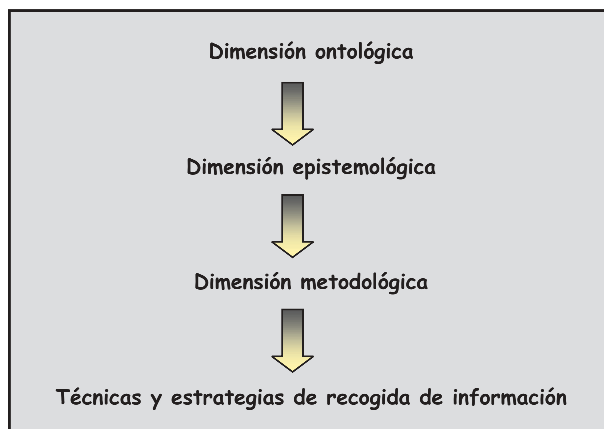


Figura 2.1. Interrelación jerárquica entre las dimensiones paradigmáticas (Del Rincón *et al.*, 1995: 24).

Hace ya tiempo que esta cuestión viene suscitando el debate entre diversos autores, unos defensores de la complementariedad metodológica, por ejemplo Cook y Reichardt (1986b), y otros de la incompatibilidad paradigmática, representada fundamentalmente en los trabajos de Guba y Lincoln (Guba y Lincoln, 1994; Lincoln, 1990) y también de Smith y Heshusius (1986). En nuestro país, De la Orden y Mafokozi y Dendaluce, entre otros, han contribuido a la reflexión sobre esta temática con diversas publicaciones (Dendaluce, 1995, 1998, 1999; Orden Hoz y Mafokozi, 1997), situándose en una postura prudente que reconoce cierta inconmensurabilidad en los niveles epistemológicos y un mayor acercamiento e integración "paradigmática" en el nivel técnico.

La reciente obra de Bericat (1998) ha contribuido a sintetizar y presentar las diversas posturas existentes en torno a la posible convivencia, integración, complementariedad o incompatibilidad de los enfoques cualitativos y cuantitativos de investigación social. Este autor utiliza la metáfora de "la doble pirámide de la investigación social" para referirse a «la existencia de dos sólidas tradiciones de investigación, la cuantitativa y la cualitativa» (p. 17):

> «la cúspide equivale al componente metateórico, mientras que las bases equivalen al componente empírico. A la parte alta de la pirámide, que en el extremo o cúspide queda reducida a un solo punto, corresponde el máximo de coherencia discursiva (ontológica, epistemológica y metateórica) de una perspectiva de investigación social. Sin embargo, también a esas partes corresponde una gran altura, esto es, un máximo distanciamiento respecto de la realidad social y, por ende, un riesgo de proyección de la mirada del observador sobre el mundo empírico, un evidente riesgo de lo que podríamos denominar *espejismo ideacional.* Las partes bajas de la pirámide, en el límite la base que toma contacto con la realidad, por ser más amplias son de por sí más plurales e incoherentes pero, al mismo tiempo, y ésta es su gran virtud, más recalcitrantes. A cada grano de la base le corresponde un grano del desierto, y ya la mirada no puede vagar libre, está sometida por el pesado vínculo de proximidad que se establece» (pp. 23-24).

Siguiendo a Bericat (1998), la legitimidad de la *integración de métodos* depende de la respuesta a dos diferentes pero interrelacionadas cuestiones que ya hemos comentado anteriormente:

- Intensidad del vínculo entre paradigmas o metateorías y técnicas de investigación. La *coherencia vertical* del método supone un vínculo entre cúspide y pirámide.
- Grado en que los atributos de un paradigma están indisolublemente unidos. La coherencia horizontal supone que los rasgos definitorios de un paradigma son indisolubles y no pueden ser tomados unos independientemente de otros sin riesgo de desnaturalizar el paradigma.

El debate de la integración se presenta así entre dos posturas opuestas que Bericat (1998), basándose en el trabajo de Bryman (1984), denomina *epistemológica* y *técnica,* realizando una síntesis del pensamiento de diversos autores, comenzando desde aquellos representativos de la *postura epistemológica* hasta los defensores de la puramente *técnica*[8] (Tabla 2.9).

En la actualidad, el discurso de la integración metodológica supera el de la incompatibilidad paradigmática, rechazándose la traslación de la tesis kuhniana de la inconmensurabilidad al ámbito de la educación (Howe, 1992). Eisner (1990; 1998), por ejemplo, señala que es preferible la existencia de diversos paradigmas que permitan examinar cuestiones no planteadas y cuya presencia nos obliga a explicitar nuestra posición, defenderla y por lo tanto comprenderla mejor; en ese sentido, la existencia de paradigmas alternativos en educación es saludable para la comunidad investigadora.

Tabla 2.9. Posturas ante el debate de la integración metodológica. Basado en Bericat (1998)

Epistemológica	Técnica
Se caracteriza por la coherencia vertical y horizontal del método. Cada pirámide de investigación debe utilizarse como una mole única e indivisible.	Los criterios de coherencia vertical y horizontal son más flexibles. Se cree que se pueden construir nuevos diseños de investigación tomando como material, con mayores o menores grados de libertad, bloques o partes de ambas pirámides.
Autores representativos: E. Guba; Y. Lincoln; J. Ibáñez; G. Ritzer; F. Alvira.	*Autores representativos:* J. Web *et al.*; T. D. Cook y Ch. S. Reichardt.

[8] Frente a los extremos representados por la postura epistemológica y la técnica, la propia propuesta de Bericat es la siguiente: «aquí se sostiene la tesis de que, en sentido estricto, las posibilidades de integración sólo pueden ser resueltas en el plano metodológico, evitando así tanto el riesgo de un discursivo fundamentalismo paradigmático, como el de un pragmático relativismo técnico. Metafóricamente expresada, la defensa metodológica de la integración acepta la posibilidad de construir diseños utilizando elementos de ambas pirámides, pero siempre y cuando la nueva construcción sea en sí misma coherente, es decir, disponga de una estructura propia que otorgue al edificio suficiente estabilidad y funcionalidad» (p. 41). «La posición metodológica acepta la legitimidad científica de la integración de las orientaciones cualitativa y cuantitativa en diseños multimétodo, pero siempre que sea posible integra, en el diseño de la investigación, las orientaciones metateóricas y los atributos de las técnicas que piensen utilizarse. Por este motivo, sostenemos como esencial una actitud de prudencia metodológica a la hora de integrar métodos, sin la cual no tendría sentido hablar de verdaderos diseños multimétodo, sino más bien de meras yuxtaposiciones desordenadas o absurdos agrupamientos técnicos» (p. 56).

En la investigación educativa no puede haber un paradigma o "ciencia normal" en el sentido kuhniano del término, debido a su carácter multifacético, puesto que la educación «no es una disciplina unitaria sino un arte práctico» (Husen, 1997). Las tesis de Lakatos y Laudan emergen como alternativas al planteamiento de Kuhn y enfatizan la competición entre aproximaciones divergentes que suponen una productiva coexistencia e intercambio (Niaz, 1997).

2.6. La integración de métodos: posibilidades e implicaciones metodológicas

Si se adopta una postura equilibrada y flexible que libera de una excesiva rigidez al nexo entre posicionamientos metateóricos y técnicas de investigación, podemos abordar desde una actitud integradora la posibilidad de diseños multimétodo en la investigación educativa. Por ejemplo, Dendaluce (1995) nos habla de un pluralismo integrador, ejemplificado en la cualitativización de investigaciones cuasiexperimentales y la cuasiexperimentalización de investigaciones cualitativas, y Bericat (1998) realiza una interesante síntesis de las diversas estrategias de integración metodológica a partir de su visión acerca de la integración de métodos (Fig. 2.2).

- Siguiendo a Bericat, la estrategia de ***complementación*** se da cuando en el marco de una misma investigación se obtienen dos imágenes, una procedente de métodos de orientación cualitativa y otra de métodos de orientación cuantitativa. Cada perspectiva ilumina una dimensión diferente de la realidad, de manera que no existe o no se pretende el solapamiento entre los métodos. El grado de integración metodológica es mínimo. El producto final es normalmente un informe con dos partes diferenciadas en las que se exponen los resultados obtenidos en la aplicación de los respectivos métodos. En su nivel máximo, si la estrategia se ha desarrollado con ese fin, puede dar lugar a *síntesis interpretativas* que integren los resultados de cada método.

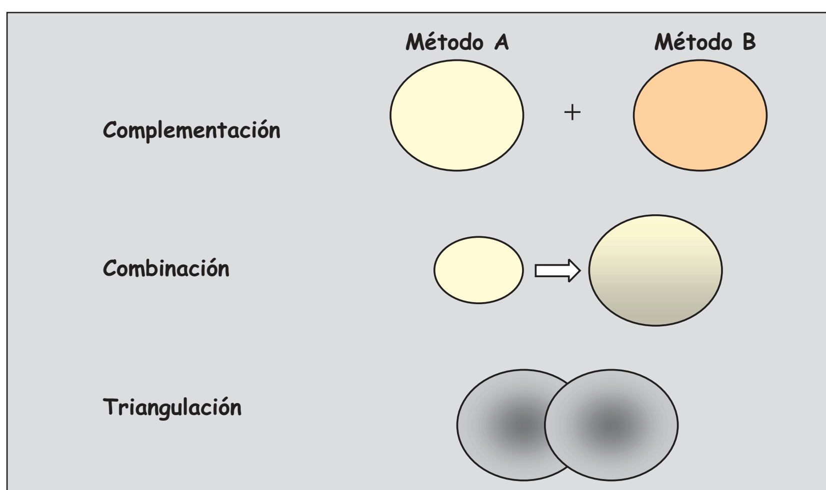


Figura 2.2. Estrategias básicas de integración metodológica (Bericat, 1998: 38).

- En la estrategia de ***triangulación*** se pretende obtener una visión más completa de la realidad, no a través de dos miradas, sino utilizando ambas orientaciones en el estudio de una única dimensión de la realidad. La integración metodológica aumenta al pretender enfocar desde métodos distintos una misma parcela, métodos a los que se les reconoce la legitimidad de poder captar en parte o totalmente el objeto de estudio. Se pretende un solapamiento o convergencia de los resultados, y reforzar así la validez de los mismos.
- En la estrategia de la ***combinación***, el resultado obtenido en una investigación que aplica el método A puede perfeccionar la implementación de algún componente o fase de la investigación realizada con el método B, incrementando así la calidad de los resultados de este último. Se integra de manera subsidiaria un método, cualitativo o cuantitativo, en el otro, con el objetivo de fortalecer la validez del segundo, al compensar sus debilidades a través de la información obtenida con el primero. No se busca la convergencia de resultados, sino una adecuada combinación metodológica.

2.7. Algunas consideraciones finales

En resumen, hemos visto que hoy en día está ampliamente aceptada la utilización de diseños multimétodo, si bien atendiendo a un criterio de *prudencia metodológica*, como señala Bericat (1998).

Sin embargo, no es menos cierto que en muchas ocasiones los investigadores integran orientaciones metodológicas mucho antes de que haya aparecido un discurso explícito sobre la integración metateórica. A nuestro parecer, constituye esta una cuestión clave, aunque obviarla no tenga en apariencia demasiadas repercusiones sobre el proceso investigador. Para ilustrar esta idea, tomemos unas recientes palabras de De Miguel en relación a la investigación evaluativa:

> «En la práctica es habitual especificar los planteamientos metodológicos con que se aborda la evaluación de un programa pero rara vez se hace mención alguna a las concepciones sobre la naturaleza de la realidad que es objeto de análisis (bases ontológicas) o sobre los fundamentos para la construcción del conocimiento científico (bases epistemológicas). Los evaluadores normalmente consideran que abordar estas cuestiones es algo tangencial a su trabajo por lo que suelen evitarlas. Esta postura, aunque es comprensible, es realmente engañosa ya que (...) *la opción metodológica elegida por un evaluador implica implícitamente una toma de postura ontológica y epistemológica*» (De Miguel, 2000: 296).

En este sentido, queremos destacar que la formación en investigación educativa, y en investigación cualitativa en particular, requiere una visión profunda en relación no sólo a los métodos en sí mismos, sino a su interrelación con cuestiones más amplias de fundamentación epistemológica y de enfoque teórico. En cuanto a nuestra posición sobre la relación entre las diversas dimensiones paradigmáticas, ya hemos venido señalando que, con las matizaciones necesarias, excepciones, y desde una postura flexible y sensible ante las diversas posturas, entendemos que sí existe una cierta relación entre las mismas.

Por otra parte, estamos de acuerdo con Miller (1991) en que las cuestiones que ha hecho emerger la nueva filosofía de la ciencia no deben considerarse problemas aislados exclusivos de la epistemología, que sólo deben ser tratados desde la filosofía, sino que son cuestiones que forman parte de un discurso más amplio que atraviesa todas las

disciplinas y que tiene implicaciones también para la práctica de la indagación educativa. Y son aspectos, por tanto, que deben formar parte en la capacitación del alumnado[9].

Por ello, pensamos que nuestro trabajo como investigadores en educación (o docentes que forman en investigación educativa) no consiste en un dominio exhaustivo de las cuestiones epistemológicas, pero si no se produce una meditación a ese nivel, se realiza una investigación en cierta medida irreflexiva, como señalan Alvesson y Sköldberg (2000).

Por ejemplo, en muchas ocasiones se ha defendido el uso de una u otra metodología según su pertinencia o adecuación a la naturaleza del objeto/sujeto de estudio. La lógica de esta argumentación supone que identificado un problema de investigación, debemos adoptar aquella metodología coherente con la naturaleza del objeto de conocimiento y finalidad del estudio. Se le dice al estudiante reflexiona sobre el contexto epistemológico y la naturaleza del "problema" de investigación; qué quieres investigar; por qué y para qué, y elige el método adecuado. Como si este proceso fuera algo tan neutral y lineal. Realmente, ¿en función de qué se eligen o identifican unos u otros objetos/sujetos de investigación? Nos parece que el término kuhniano de paradigma, entendido como artefacto cultural que nos socializa en determinadas maneras de concebir la investigación educativa (su naturaleza, funciones, objeto de conocimiento, finalidad...) y sus formas de indagación, nos sirve aquí para ilustrar cómo una determinada formación, socialización metodológica, nos permite o conduce a construir determinados objetos/sujetos de investigación, y no otros.

En ese sentido, el panorama de la formación metodológica actual en los planes de estudio es mucho más amplia que hace una década; sin embargo, el peso de la tradición investigadora y por ende de la formación investigadora en los supuestos, digamos convencionales, dificulta que el estudiante/el investigador/el equipo de investigación, la persona construya o identifique otros objetos de investigación distintos o alternativos simplemente porque no ha tenido la oportunidad de conocer, desarrollar otros procesos, construir, dialogar acerca de enfoques complementarios. La "mirada" del investigador construye una determinada realidad. De ahí, entre otros motivos, la importancia de la formación en investigación cualitativa.

---

[9] Nos parece muy importante este tema, puesto que el contenido que aborda puede generar ciertas conductas y respuestas del alumnado frente a la investigación, y por ello consideramos que constituye un compromiso del docente asumirlo de forma responsable y reflexiva. Ciertamente, en el aula son muchas las dudas e incertidumbres que el alumnado manifiesta acerca de cuestiones típicamente abordadas en los debates que se han generado en torno a la posibilidad, o no, de complementariedad paradigmática: "lo que vamos a hacer aquí ¿es subjetivo?"; "¿a quién le va a importar un estudio tan "pequeño" y concreto?"; "pero ¿esto es científico?". En ocasiones se ofrece al alumnado respuestas simples a una cuestión que no lo es tanto («por supuesto, los métodos son complementarios; la integración es posible y deseable, la dicotomía "cuantitativo-cualitativo" se ha superado»). Estos mensajes no reflejan acertadamente la complejidad de la cuestión. Por ejemplo, es una paradoja que estemos asistiendo en los últimos años a una superación de la dicotomía *cuantitativo-cualitativo*, que puede comprobarse en los discursos académicos en todos los niveles (compatibilidad, integración, combinación, triangulación, complementariedad) y en las publicaciones metodológicas. Y es una paradoja, porque las "barreras paradigmáticas" se difuminan a un nivel discursivo, y sin embargo continúa siendo una de las cuestiones que más interés suscita. Sin ir más lejos, las últimas "Jornadas sobre Metodología de Investigación", realizadas en la División de Ciencias de la Educación en noviembre de 2000 (Universidad de Barcelona), tenían por título *"Complementariedad entre metodologías"*. En la conferencia inaugural, el profesor J. Mateo enumeró una lista inagotable de posibles controversias metodológicas sobre las que todavía debatimos y cabe profundizar, y los participantes de las mesas redondas ofrecieron visiones no siempre coincidentes acerca de estas cuestiones.

CAPÍTULO **3**

Perspectivas teórico-epistemológicas en la investigación educativa

3. PERSPECTIVAS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

3.1. Introducción

Es inexcusable precisar y fundamentar la terminología que en la actualidad impregna los discursos teóricos, conceptuales y metodológicos acerca de la investigación social y educativa, entre otros motivos, porque es frecuente encontrar el uso de determinados términos de forma diferente, e incluso a veces contradictoria, para referirse en unas ocasiones a enfoques epistemológicos, otras a perspectivas teóricas e incluso a métodos concretos de investigación. Por ejemplo, como señala Crotty (1998), es común identificar "interaccionismo simbólico", "etnografía" y "construccionismo", a un mismo nivel, como "metodologías", "enfoques" o "perspectivas".

> «La *etnografía* es un *método* ("methodology", en el original). Es uno de los muchos diseños de investigación que guían al investigador en la selección de estrategias y procedimientos ("methods" en el original) y perfilan su uso. El *interaccionismo simbólico* es una *perspectiva teórica*, que informa un amplio rango de métodos, incluyendo algunas formas de etnografía. Como perspectiva teórica constituye una aproximación a la comprensión y explicación de la sociedad y el mundo y fundamenta una serie de supuestos que los investigadores asumen e incorporan al método seleccionado. El *construccionismo* es una *epistemología* inserta en muchas perspectivas teóricas, incluyendo el interaccionismo simbólico. Una epistemología es una forma de comprender y explicar cómo conocemos lo que sabemos» (Crotty, 1998: 3).

No volvemos a insistir aquí en lo que hemos venido diciendo ya en el capítulo anterior acerca de la importancia de la fundamentación epistemológico-teórica de la investigación social y educativa y, por tanto, de que los investigadores y también el alumnado posean cierto nivel de conocimiento sobre estas dimensiones. Basten las palabras de Dendaluce y De Miguel:

«la dimensión epistemológica es una dimensión que muchos investigadores ni tan siquiera se plantean o que desatienden, cuando en realidad está en la base de muchos comportamientos y decisiones metodológico-técnicas posteriores» (Dendaluce, 1999: 365).

«necesitamos familiarizarnos con los nuevos caminos en la búsqueda de conocimiento y ser coherentes con ella. Más que nunca los investigadores necesitamos mayor reflexión sobre el sentido de lo que hacemos, los procedimientos que utilizamos y la utilidad que nos aportan» (De Miguel, 1988: 76).

En adelante, y basándonos fundamentalmente en el trabajo de M. Crotty (1998) *The Foundations of Social Research,* exponemos las diversas teorías del conocimiento, léase epistemologías, y perspectivas teóricas que informan y subyacen los procesos de investigación (Tabla 3.1).

Podríamos preguntarnos si las perspectivas epistemológicas incluyen a las teóricas, y siguiendo con esta argumentación, si las teóricas desembocan en ciertos métodos y procedimientos instrumentales y analíticos. Ello nos conduce a una de las cuestiones más debatidas entre los distintos autores; a saber, si existe una relación directa y unívoca entre los niveles señalados (epistemología ⇨ perspectiva teórica ⇨ método ⇨ estrategias), o por el contrario son independientes.

Tabla 3.1. Principales perspectivas, teóricas y metodológicas en la investigación social. Adaptado de Crotty (1998: 5)

Perspectivas epistemológicas	Perspectivas teóricas	Métodos	Técnicas y procedimientos de recogida y análisis de datos
▶ Objetivismo. ▶ Construccionismo. ▶ Subjetivismo. (y sus variantes).	▶ Positivismo (y pospositivismo). ▶ Interpretativismo: • Interaccionismo simbólico. • Fenomenología. • Hermenéutica. ▶ Teoría crítica (*Critical inquiry*). ▶ Feminismo. ▶ Posmodernismo, etc.	▶ Investigación experimental. ▶ Estudio de campo. ▶ Etnografía. ▶ Investigación. fenomenológica. ▶ Teoría fundamentada. ▶ Investigación-acción. ▶ Análisis del discurso, etc.	▶ Muestreo. ▶ Cuestionario. ▶ Observación. ▶ Entrevista. ▶ Escalas. ▶ Grupos de discusión. ▶ Historias de vida. ▶ Narrativa. ▶ Estrategias etnográficas. ▶ Reducción de datos. ▶ Identificación de temas. ▶ Análisis comparativo. ▶ Análisis documental. ▶ Análisis de contenido. ▶ Análisis estadístico.

Esta cuestión, típicamente relacionada con los aspectos de "incomensurabilidad" y "complementariedad" paradigmática, ha sido abordada en el capítulo anterior. Allí hemos presentado cuáles son las diversas posturas defendidas y nuestra opinión. Básicamente, reconocemos que también los métodos más puramente cualitativos, como por ejemplo la "etnografía educativa", pueden desarrollarse desde enfoques positivistas basados en una ontología objetivista (ya se han visto otros ejemplos al final del apartado 2.4), y que, por poner otro ejemplo, la "cuantificación" no remite exclusivamente a un planteamiento positivista.

Sin embargo, admitidas estas y otras casuísticas, cabe reconocer que el positivismo, tal y como es hoy entendido, no sería positivismo sin referencia a una epistemología objetivista, y lo mismo sucede con las perspectivas epistemológicas que subyacen a los planteamientos interpretativos y críticos, como se expondrá a lo largo de este capítulo.

Respecto a la posibilidad de englobar determinadas posturas epistemológicas y teóricas bajo la denominación de "paradigma", queremos realizar algunos comentarios. En la actualidad, el término "paradigma", tradicionalmente utilizado para referirse a la articulación entre determinadas perspectivas epistemológicas y teóricas, ha caído en un cierto desuso, porque con frecuencia conlleva cierta intolerancia, visión estática y reduccionista de la diversidad de tipos de investigación existentes (Atkinson *et al.*, 1988).

> «no se trata de prescindir totalmente de la idea de paradigmas y sí de salvar las preocupaciones que se reflejan en los distintos paradigmas» (Dendaluce, 1998: 13).

Hoy en día, encontramos un mayor uso de los términos *perspectivas* o *tradiciones* frente a "paradigma" para referirse a sistemas no tan cerrados en sí mismos y más fácilmente utilizables por los investigadores, cualquiera sea su "paradigma" de adherencia (Valles, 1997). Como señala este autor, las diversas orientaciones teóricas han llevado a los investigadores a lo largo de los años a plantearse diferentes cuestiones y enmarcar sus trabajos dentro de *tradiciones teóricas* que han traído consigo una gran variedad de perspectivas teórico-metodológicas (véase el Capítulo 7). Y como señalan Taylor y Bogdan (1987) en relación a la investigación cualitativa:

> «de la perspectiva teórica depende lo que estudia la metodología cualitativa, el modo en que lo estudia, y en que se interpreta lo estudiado» (p. 23).

3.2. Perspectivas epistemológicas en la investigación socioeducativa

Desde el punto de vista etimológico, el término griego epistemología consta de los vocablos *episteme* (conocimiento, saber...) y *logos* (teoría). Es el estudio del conocimiento científico. La *epistemología* o teoría del conocimiento es aquel conjunto de *saberes* que tienen a la ciencia (su naturaleza, su estructura, sus métodos) como objeto de estudio. Las cuestiones centrales de esta disciplina filosófica hacen referencia a cuáles son la naturaleza, estructura y límites del conocimiento humano, qué es la ciencia y cuáles son los criterios de demarcación para alcanzar un conocimiento científicamente aceptable.

Una *perspectiva epistemológica* es una forma de comprender y explicar cómo conocemos lo que sabemos: ¿Qué tipo de conocimiento obtendremos en una investigación? ¿Qué características tendrá ese conocimiento? ¿Qué valor puede otorgarse a los resultados obtenidos? Estas, entre otras, son cuestiones epistemológicas. Cada postura

epistemológica es un intento de explicar cómo obtenemos un determinado conocimiento de la realidad y de determinar el estatus que se debe asignar a las interpretaciones que realizamos y las comprensiones que alcanzamos. Crotty (1998) identifica tres perspectivas epistemológicas fundamentales: el objetivismo, el construccionismo y el subjetivismo.

3.2.1. Objetivismo

El *objetivismo epistemológico* sostiene que todo lo aprehendido es independiente del sujeto que aprehende. Esta perspectiva epistemológica defiende que la realidad y el significado de la realidad existen independientemente de la operación de ninguna conciencia sobre ellas. Así, la verdad y el significado residen en los objetos independientemente de ninguna conciencia. Esta idea tiene sus orígenes en la antigua filosofía griega y fue incorporada al realismo escolástico a lo largo de la Edad Media, alcanzando su cenit en la época de la Ilustración. La idea de que existe una verdad objetiva que podemos conocer a través del uso adecuado de métodos de investigación y obtener determinado conocimiento de esa verdad ha sido el fundamento epistemológico predominante de la ciencia occidental.

En ocasiones se ha tendido a identificar esta perspectiva epistemológica exclusivamente con los supuestos que subyacen al positivismo y por extensión a lo que de forma general podemos denominar metodologías de investigación cuantitativas o empírico-analíticas. Sin embargo, aunque es cierto que determinadas perspectivas teóricas han estado tradicionalmente vinculadas a ciertas epistemologías, cualquier método de investigación puede ser desarrollado desde un enfoque positivista como no positivista (recogemos de nuevo aquí las palabras de Bentz y Shapiro (1998: 28):

> «la reciente filosofía y sociología de la ciencia enfatizan el grado en que el conocer está siempre insertado en una historia y un contexto cultural y social. Desde este punto de vista cualquier enfoque del conocimiento, tanto si es objetivista o subjetivista, puede ser positivista si no tiene en cuenta el contexto histórico amplio en el que el conocimiento se genera».

Por ejemplo, Hammersley (1992) nos recuerda que la mayoría de los primeros estudios etnográficos se desarrollaron bajo este espíritu, desde una visión objetiva, que consideraba que si se actuaba de manera adecuada era posible objetivar los valores y concepciones de las personas; así, a principios del siglo XX, los investigadores que realizaban estudios de casos aseguraban que construían leyes.

3.2.2. Construccionismo

El origen del término *construccionismo* y particularmente *construccionismo social* deriva en gran parte de los trabajos de Karl Manheim (1893-1947) y de la obra de Berger y Lukmann *The Social Construction of Reality* (1967) (Berger y Luckmann, 1967), aunque sus bases pueden encontrarse ya en Hegel y Marx.

La *epistemología construccionista* rechaza la idea de que existe una verdad objetiva esperando ser descubierta. La verdad, el significado, emerge a partir de nuestra interac-

ción con la realidad. No existe el significado sin una mente. El significado no se descubre, sino que se construye. Desde esta perspectiva, se asume que diferentes personas pueden construir diversos significados en relación a un mismo fenómeno.

El conocimiento es contingente a prácticas humanas, se construye a partir de la interacción entre los seres humanos y el mundo, y se desarrolla y *es transmitido* en contextos esencialmente sociales. El conocimiento se construye por seres humanos cuando *interaccionan* con el mundo que interpretan. En esta perspectiva, el concepto de intencionalidad que sostenía la filosofía escolástica es fundamental: el ser humano es un *ser-en-el-mundo*. No cabe la famosa distinción de Descartes entre cuerpo y mente, entre cuerpo y mundo. La intencionalidad remite a una activa relación entre la conciencia del sujeto y el objeto de la conciencia del sujeto (Wright, 1993). La conciencia se dirige a un objeto; el objeto se perfila por la conciencia. En esta forma de pensamiento que nos introduce la intencionalidad, la dicotomía subjetivo/objetivo no se puede mantener. Sujeto y objeto, aunque pueden ser distinguidos, están siempre unidos. Desde el construccionismo, el significado, la verdad, no puede describirse simplemente como "objetiva", pero tampoco como simplemente "subjetiva". Objetividad y subjetividad son mutuamente constitutivas.

Tanto Crotty (1998) como Schwandt (1994) distinguen entre los términos "construccionismo" y "constructivista", este último, tan extendido entre la literatura sobre investigación cualitativa para referirse al "paradigma constructivista" de Guba y Lincoln (1990a; 1990) :

> «sería útil reservar el término *constructivismo* para aquellas consideraciones epistemológicas que se centran exclusivamente en la 'actividad de la mente individual para generar significado' y utilizar *construccionismo* cuando queremos enfatizar la 'generación colectiva (y transmisión) de significado'» (Crotty, 1998: 58).

El construccionismo dirige su atención hacia el mundo de la intersubjetividad compartida, y la construcción social del significado y el conocimiento, hacia la generación colectiva del significado tal y como se perfila por las convenciones del lenguaje y otros procesos sociales.

3.2.3. Subjetivismo

La *epistemología subjetivista* aparece en formas de pensamiento estructuralistas, posestructuralistas y posmodernas. El subjetivismo sostiene que el significado no emerge de una interacción entre el sujeto y el objeto, sino que es impuesta por aquél sobre éste. En esta perspectiva, el objeto no realiza ninguna contribución a la generación de significado.

3.3. Perspectivas teóricas en la investigación socioeducativa

La complejidad de las relaciones que se establecen entre principios filosóficos y ontológicos y sus derivaciones epistemológicas se refleja en las diversas *tradiciones* o *perspectivas teóricas* existentes en el ámbito de las ciencias humanas y sociales. Crotty utiliza el concepto de *perspectiva teórica* para significar la postura filosófica que subyace a una metodología y que proporciona un contexto y fundamentación para el desarrollo del proceso de investigación y una base para su lógica y criterios de validación.

Tradicionalmente se han venido identificando tres perspectivas teóricas o tradiciones (positivista, interpretativa y sociocrítica) que constituyen parte de nuestro legado filosófico y que adoptan posturas divergentes al responder a las siguientes cuestiones esenciales, entre otras, en relación con la construcción del conocimiento científico: ¿cuál es la naturaleza del conocimiento?; ¿qué se entiende por un conocimiento racional?; ¿qué criterios de racionalidad se usan para elaborarlo y legitimarlo?; ¿qué enfoques y procedimientos son los más adecuados para indagar sobre los fenómenos socioeducativos?; ¿cuál debe ser la finalidad de estos procesos?

Esas respuestas variarán en función del enfoque epistemológico que se adopte, de la noción de ciencia que se defienda y de la concepción de conocimiento que se posea. Es necesario, por tanto, detenerse en los aspectos más relevantes de las diversas perspectivas teóricas que se han venido utilizando para fundamentar la cientificidad de la investigación socioeducativa: positivismo, interpretativismo (interaccionismo simbólico, fenomenología, hermenéutica) y teoría crítica. También nos aproximaremos a algunos enfoques más recientes, como son el feminismo y el posmodernismo.

3.3.1. Positivismo y pospositivismo

La filosofía positivista y su intento de unificación científica ha influido de una manera absoluta en la epistemología contemporánea, propiciando formas de indagación que han prevalecido en el ámbito de las ciencias sociales y humanas hasta hace pocas décadas y orientando formas particulares de construcción y validación del conocimiento científico.

El positivismo sostiene tres tesis: una tesis de *legalismo,* según la cual el conocimiento que merece llamarse ciencia debe descubrir las normas o leyes del funcionamiento de los objetos reales; una tesis de *empirismo,* según la cual el conocimiento objetivo y científico encuentra su garantía de verdad en la observación empírica de los objetos particulares, y finalmente una tesis de *pragmatismo* o *tecnologismo,* según la cual la ciencia debe hacer posible la precisión y el control racionales de los eventos de la realidad natural y social.

De estas tesis se desprenden algunas actitudes relevantes en el positivismo: una actitud favorable ante la ciencia y desfavorable ante la metafísica; una actitud en extremo favorable hacia el denominado método científico y hacia la supuesta unidad de las ciencias en virtud de ese método; una actitud favorable hacia la tecnología y hacia alguna consecuente tecnocracia, así como gran confianza en el progreso.

Veamos a continuación una breve exposición de la evolución histórica de esta tradición y después una presentación de sus características más destacables.

3.3.1.1 Orígenes del positivismo: breve historia

Lo que hoy conocemos como “positivismo”, también denominado racionalidad técnica o razón instrumental, es heredero de toda una tradición intelectual que se remonta hasta Hume y la filosofía de la Ilustración. Los trabajos de David Hume en el siglo XVIII tuvieron gran influencia en la configuración del positivismo, al trazar una distinción entre el conocimiento que cabe extraer sobre la relación entre proposiciones lógicas y el conocimiento sobre las relaciones entre hechos empíricos, sentando las bases de los límites de la inducción.

El término “positivismo” fue acuñado por Auguste Comte (1798-1857) en el siglo XIX para designar el conocimiento científico, punto culminante del saber humano, tercera y última etapa del desarrollo del conocimiento humano alcanzada tras el período “teológico” y “metafísico”. El término se popularizó a través de la *Sociéte Positiviste* que fundó en 1848 y pronto vino a sustituir la utilización de otros términos como “ciencia positiva” y “filosofía positiva”.

En las primeras décadas del siglo XX, los continuadores del empirismo de Hume configuran el denominado “Círculo de Viena”. En sus inicios encontramos al filósofo social Otto Neurath, al matemático Hans Hahn y al físico Philip Frank. La segunda década fue una época floreciente para los pensadores del grupo que fue liderado desde 1920 por el físico Moritz Sclick. Aunque a principios de los años treinta el Círculo de Viena se vio afectado por la llegada del nazismo y se disolvió definitivamente en 1938, la dispersión de sus miembros ayudó a diseminar el impacto de sus ideas. Autores como Rudolf Carnap, Carl G. Hempel, Hans Reichenbach y el primer Wittgenstein conforman un nuevo movimiento denominado indistintamente “positivismo lógico”, “neopositivismo” o “empirismo lógico”; el atributo de “lógico” fue añadido para indicar el apoyo que el renovado positivismo obtuvo de los nuevos desarrollos en lógica formal. El foco de interés del Círculo de Viena fue introducir los métodos y la exactitud de la matemática al estudio de la filosofía, sentando las bases que unían verdad y significado, de manera que no podía existir otro genuino conocimiento más que el de la ciencia. Excluyeron la metafísica, la teoría y la ética del dominio de un verdadero conocimiento humano.

El positivismo, la adopción de una noción limitada del método científico no sólo como una prescripción para desarrollar investigación y producir conocimiento, sino como una visión comprehensiva, una ideología social y una definición del significado de la vida, es una fuerza importante en la historia de la cultura moderna, y en particular en la historia de la vida intelectual y la investigación. Es por ello que el positivismo ha sido no sólo una filosofía de la ciencia, sino la principal versión de la moderna filosofía de la historia. Ha unido determinadas ideas de la naturaleza de la ciencia y el conocimiento con una noción de la modernidad como progreso científico (Bentz y Shapiro, 1998).

Concluimos este recorrido histórico con una síntesis de los supuestos esenciales que subyacen al positivismo (Tabla 3.2), que serán desarrollados más ampliamente en el siguiente apartado.

3.3.1.2. Características del positivismo

Como se desprende de la breve cronología presentada, esta tradición se apoya en dos principios básicos que estructuran y limitan el discurso positivista y que podríamos caracterizar como verdaderas concepciones ontológicas acerca de la naturaleza del mundo. Se trata del *principio empirista-fenomenista* y el *formalista-nominalista* (Angulo Rasco, 1993).

- **El principio empirista-fenomenista.** Este principio defiende que sólo es posible conocer aquellos fenómenos que percibimos a través de los sentidos y se manifiestan en la experiencia. La realidad existente puede ser conocida tal y como es, siempre que seamos capaces de captarla de manera adecuada. El conocimiento está contenido en los hechos, y por tanto el investigador debe limitarse a comprobarlos, reunirlos y sintetizarlos por un proceso de abstracción que los haga susceptibles de un manejo eficaz.

Tabla 3.2. Asunciones del positivismo. Basado en Usher (1996: 12-13)

Asunciones del positivismo
• El mundo es objetivo e independiente de las personas que lo conocen. Está constituido por fenómenos que siguen una ley y un orden, que se pueden descubrir a través de la observación sistemática y la utilización de los métodos científicos adecuados, y así explicar, predecir y controlar los eventos. • Existe una clara separación entre sujetos y objetos. También entre hechos y valores. El investigador se interesa por hechos, y lo subjetivo (las propias asunciones y valores) no debe interferir con el descubrimiento de la verdad. • El mundo social es similar al mundo natural. Por lo tanto existe orden y razón en el mundo social, explicitados en relaciones de tipo causa-efecto; los sucesos no tienen lugar de forma aleatoria y arbitraria. • El objetivo de la investigación, común a las ciencias naturales y sociales, es desarrollar leyes universales y generales que expliquen el mundo. • Todas las ciencias están basadas en el mismo método de conocer el mundo. Las ciencias naturales y sociales comparten una lógica común y una metodología de investigación.

El lenguaje científico o teórico no aporta nada a los datos empíricos, es decir, los hechos no están determinados por los conceptos que utilizamos para describirlos y explicarlos. En este planteamiento los hechos están infradeterminados por la teoría y se prima el objeto sobre el sujeto como determinante del conocimiento (Sokal y Bricmont, 1999) .

- **El principio formalista-nominalista.** Operado ya el paso de reducir todo enunciado científico a lenguaje fisicalista, el siguiente eslabón consiste en la construcción de un lenguaje lógico-formal que exprese adecuadamente la estructura de la realidad. Esta formalización se desarrolla mediante una serie de enunciados que implican derivaciones lógicas y contrastaciones empíricas que deben poseer coherencia interna y ser concordantes con los hechos.

  Las ciencias empíricas deben satisfacer determinados requisitos lógicos y, en particular, deben adaptarse a las formalizaciones derivadas de la lógica matemática. Aquí el valor sintáctico del lenguaje queda asegurado por su constitución lógica y el valor semántico por su anclaje con los datos empíricos. «Al darse por supuesto que las ciencias son reducibles a cálculos lógicos axiomatizados, el criterio de significatividad empírica completado con la lógica matemática pasa a ser el fundamento principal de la teoría de la ciencia» (Echeverría, 1999: 26).

  La metafísica es considerada, por tanto, estéril desde el punto de vista científico, porque está construida sobre enunciados sin correlato empírico y deficientemente estructurados desde el punto de vista lógico.

De estos dos principios se deduce una serie de *premisas epistemológicas* sobre los criterios de demarcación y las características que debe poseer el conocimiento científico que fundamentan las distintas modalidades de producción del mismo, léase métodos de investigación, que han venido siendo mayoritariamente utilizados en la educación hasta hace pocos años (Tabla 3.3). Esas premisas son: monismo metodológico, explicación causal, objetividad e independencia sujeto-objeto, neutralidad axiológica, universalidad de la teoría y distinción entre contexto de descubrimiento y contexto de justificación.

Tabla 3.3. Principios y premisas del positivismo

Positivismo	
Principios básicos	• Principio empirista-fenomenista. • Principio formalista-nominalista.
Premisas fundamentales	• Monismo metodológico. • Explicación causal. • Objetividad e independencia sujeto-objeto. • Neutralidad axiológica. • Universalidad de la teoría. • Contexto de descubrimiento *versus* contexto de justificación.

- **Monismo metodológico.** Se defiende que el método de las ciencias naturales (el científico) es el ideal de comprensión racional de la realidad y por ello debe ser extrapolado a las ciencias sociales y de la educación (Wright, 1980). La ciencia y sólo ella proporciona una actitud neutral, porque sólo ella suministra métodos que garanticen un saber no contaminado por inclinaciones personales. El método a usar por la investigación científica será el hipotético-deductivo, método de proposiciones generales, hipotéticas, que deben ser contrastadas a través de la observación y el experimento. Esta modalidad de validar hipótesis (que asume el falsacionismo Popperiano) será el criterio de demarcación entre el conocimiento científico y el resto de saberes que se consideran no científicos. Este intento de unificación metodológica se apoya además en una idea ampliamente defendida por el positivismo y que será objeto de serias críticas desde la concepción interpretativa: la unidad metodológica y lingüística de las ciencias.
- **Explicación causal.** El modelo de explicación usado en las teorías científicas debe ser el de la explicación causal, el cual sustenta las construcciones teóricas que produce el método científico. La explicación causal entiende a todo fenómeno como "un estado sucesivo de cosas" cubierto (explicado) por una ley científica, esto es, todo suceso debe ser deducido lógicamente a partir de una conexión invariante entre sucesos empíricos (ley) (Wright, 1980). Esta explicación causal puede adoptar dos submodelos: el nomológico-deductivo y el inductivo probabilístico (Hempel, 1969).
- **Objetividad e independencia sujeto-objeto.** Se defiende que el mundo natural tiene una existencia propia que es independiente de la persona que lo estudia. El mundo social, el de la enseñanza, existe como un sistema de variables. El conocimiento científico es una "copia" del funcionamiento del mundo. Las proposiciones que no puedan ser confirmadas por datos empíricos, además de no ser científicas, carecen de sentido (Carnap *et al.*, 1938). El conocimiento científico es objetivo porque describe la realidad tal cual es. Esta descripción no implica inferencia alguna ni presupuestos filosóficos de ningún tipo. Esta neutralidad ontológica defiende que los hechos son independientes de interpretaciones y teorías (Schlick, 1936).
- **Ausencia de valores.** Además de la neutralidad ontológica, el positivismo exige una neutralidad axiológica. Los enunciados científicos son independientes de los fines y valores de las personas. La Ciencia está libre de valores y se dedica exclu-

sivamente a descubrir relaciones entre los hechos (Echeverría, 1999) . La ciencia es una actividad que no tiene más interés que el "conocer" en sí mismo. Los supuestos científicos son ajenos a los fines y/o valores de los individuos o de la sociedad. La teoría científica ha de explicar cómo funcionan las cosas, sin ocuparse de cómo debieran ser, que es un asunto concerniente a la ética.

- **Universalidad de la teoría.** La teoría es universal. No se halla vinculada a ningún contexto específico ni a las circunstancias en las que se formulan las generalizaciones.
- **Distinción entre contexto de descubrimiento, contexto de validación y contexto de aplicación.** El contexto de descubrimiento (referido a cómo los científicos realizan conjeturas e hipótesis) es negado o negligido por el positivismo. Se argumenta que al ser un contexto donde cabe la "opinión subjetiva", condicionada por factores psicológicos y sociológicos, no debe centrar la atención de la Ciencia. Ésta debe preocuparse sobre todo de la reconstrucción racional del conocimiento, centrándose en los presupuestos lógicos y metodológicos de la investigación, esto es, aquellos que puedan ser evaluados intersubjetivamente mediante procedimientos lógicos reconocidos (Reichenbach, 1953) .

Todos estos planteamientos ontológicos y epistemológicos han sido matizados, contestados, reformulados y en ocasiones rechazados, tanto desde dentro de la epistemología de las ciencias naturales como desde otras tradiciones. Dedicamos el siguiente apartado a exponer los aspectos más sobresalientes de esas críticas.

3.3.1.3. Principales objeciones a los postulados positivistas

- **Critica al monismo metodológico.** Habermas (1982) critica convincentemente el monismo metodológico positivista, negando la unidad metodológica entre las Ciencias Naturales y las Sociales. Para Habermas, la ciencia positivista ha realizado una inversión en la relación Epistemología-Ciencia. Defender, como hace el positivismo, que sólo existe un único método científico que debe ser el juez que legitime el resto de conocimientos, es lo mismo que justificar toda Epistemología desde los parámetros positivistas cuando en realidad debería ser al revés. La Ciencia es una más entre las diversas formas de conocimiento. No puede ser ella la que estipule las reglas con las que se va a juzgar cualquier otro tipo de saber:

> «si queremos seguir el proceso de disolución de la teoría del conocimiento cuyo lugar ha sido ocupado por la teoría de la Ciencia, tenemos que remontarnos a través de fases abandonadas de la reflexión. Volver a recorrer este camino desde un horizonte que apunta hacia su punto de partida puede ayudarnos a recuperar la perdida experiencia de la reflexión. Porque el positivismo es eso: el renegar de la reflexión» (Habermas, 1982: 9).

Por su parte, Martínez (1982) afirma que la idolatría del método proviene de los grandes resultados que su uso ha proporcionado en el campo de las Ciencias naturales; pero estos beneficios no pueden atribuirse al método en sí, sino a su alto nivel de adecuación al objeto de estudio de las Ciencias naturales, que es más bien estático y pasivo. Esta adecuación seria ínfima en relación con el objeto que estudian las Ciencias humanas, entre ellas la educación. Ciertamente, el positivismo se muestra incapaz de captar la totalidad y globalidad de la naturaleza de los fenóme-

nos educativos, puesto que ni la realidad social ni la educativa pueden encasillarse en esquemas preestablecidos.

- **Crítica a la explicación causal.** Frente al postulado positivista, que defiende que la realidad social (la de la educación) es únicamente objetivable por referencia a los hechos empíricamente establecidos, por su parte, la tradición interpretativa sostiene que el criterio básico de validez son los significados inmediatos y locales de las acciones, según se definen desde el punto de vista de los actores sociales (Erickson, 1989). Se defiende que toda acción está determinada en última instancia por los significados del actor, las acciones humanas sólo pueden ser interpretadas (comprendidas) por referencia a los motivos del actor. Esta es la diferencia que establece Von Wright (1993) entre *explicación y comprensión*.
- **Crítica a la objetividad.** Desde las posiciones de la epistemología contemporánea no se acepta que el conocimiento científico refleje y describa la realidad del objeto tal cual es, y que ello se deba a que se halle libre de valores (Chalmers, 1982). Hoy en día se acepta que es un error defender que los enunciados observacionales son en su origen totalmente independientes de las interpretaciones teóricas que se les pueda aplicar.

  La observación, como cualquier otra forma de acción social, sólo puede entenderse relacionándola con el contexto donde aquélla tiene lugar. La cultura (en sentido antropológico) nos aporta, de modo implícito, las conexiones ignoradas u ocultas entre nuestras percepciones y los conceptos disponibles y compartidos socialmente a través de los cuales aquéllas cobran sentido (Codd, 1989).

  Hoy día es ampliamente aceptado que no conocemos "hechos puros", sino que esos hechos al entrar a formar parte de nuestro conocimiento ya son vistos de cierto modo. Lo que un observador ve depende en parte del objeto de observación, pero también de lo que su experiencia perceptual anterior le obliga a ver (Hanson, 1958). Cuando intenta captar un sistema implícito en los hechos de la naturaleza, todo observador está influido por los instrumentos que utiliza, las teorías que conoce o sus prejuicios epistemológicos, entre otros factores, los cuales le "obligan" a ver las cosas de una determinada manera, siéndole imposible desembarazarse de esos esquemas de percepción.
- **Crítica a la ausencia de valores.** En su trabajo *Ciencia y técnica como ideología,* Habermas (1984) demuestra la imposibilidad de que la Ciencia sea una actividad libre de valores. La Ciencia como actividad social está impregnada de los valores que portan los que la desarrollan, valores e intereses a menudo confrontados. En su intento por separar los hechos de los valores que se perciben como sesgos para el conocimiento, lo que en realidad hace el punto de vista positivista es ocultar su concepción del mundo y sus valores sociales y educativos. Por lo tanto, en lugar de resultar neutral y aséptico, como pretende, lo que consigue es una suerte de indoctrinación en sus propios valores e ideología.

> «El enfoque científico de la educación no elimina los contenidos normativos y filosóficos. Simplemente, los evita mediante su adhesión acrítica a los presupuestos filosóficos atrincherados en su propia perspectiva, y cuya aceptación es previa para ser admitido en la comunidad científica» (Carr y Kemmis, 1988: 91).

3.3.2. Interpretativismo

3.3.2.1. Supuestos básicos y objeciones al interpretativismo

La perspectiva interpretativa emergió como reacción al intento de desarrollar una ciencia natural de los fenómenos sociales. Ya hemos dicho que desde esta postura se rechaza la idea de que los métodos de las ciencias sociales deben ser idénticos a los de las ciencias naturales. Se defiende que las ciencias mentales (*Geisteswissenschaften*) o culturales (*Kulturwissenschaften*) difieren de las naturales en un objetivo fundamental: las primeras buscan la comprensión (*Verstehen*) del significado de los fenómenos sociales, mientras que las segundas pretenden la explicación científica (*Erklären*) (Schwandt, 1994).

Algunos autores identifican esta distinción apelando a las corrientes *nomotética* e *idiográfica* de la ciencia, respectivamente. En el ámbito físico-natural, la ciencia busca consistencias, regularidades, va en busca de leyes ("nomos"), focalizando en fenómenos más abstractos que exhiben regularidades cuantificables y empíricas. Cuando nos referimos a cuestiones humanas, por ejemplo estudios históricos o de interacción social, nos preocupamos por el individuo ("idios"), centrándonos en aspectos únicos, individuales y cualitativos. El enfoque interpretativo desarrolla interpretaciones de la vida social y el mundo desde una perspectiva cultural e histórica.

Suele señalarse a Weber como el precursor del defensor de la *comprensión versus* la *explicación,* pero la discusión sobre si los métodos de las ciencias humanas y sociales deben diferir de los de las ciencias naturales ya se encuentra en otros autores como Dilthey. Lo que hoy conocemos como *"verstehen"* o enfoque interpretativo ha ido apareciendo a lo largo de la historia bajo diversas apariencias.

Crotty (1998) considera tres perspectivas fundamentales que han dado lugar a su nacimiento: la *hermenéutica*, la *fenomenología* y el *interaccionismo simbólico*. La gran diversidad de corrientes y escuelas que se engloban en la tradición interpretativa no impide que todas ellas compartan una serie de aspectos comunes acerca de la naturaleza de la realidad a la que se aproximan. Vamos a exponer los supuestos básicos del interpretativismo, para más adelante acercarnos de forma particular a las corrientes señaladas (Tabla 3.4).

Tabla 3.4

Supuestos básicos del interpretativismo
• Naturaleza interpretativa, holística, dinámica y simbólica de todos los procesos sociales, incluidos los de investigación (Giddens, 1979). • El contexto como un factor constitutivo de los significados sociales (Erikson, 1989). • El objeto de la investigación es la acción humana (por oposición a la conducta humana), y las causas de esas acciones residen en el significado interpretado que tienen para las personas que las realizan antes que en la similitud de conductas observadas (Van Maanen, 1983). • El objeto de la construcción teórica es la comprensión teleológica antes que la explicación causal (Wright, 1980). • La objetividad se alcanza accediendo al significado subjetivo que tiene la acción para su protagonista (Glaser y Strauss, 1967).

Todas estas características comunes pueden integrarse en dos conjuntos de supuestos que Wilson (1977) define como la dimensión *cualitativo-fenomenológica* y la *ecológico-naturalista*.

- En la primera de ellas se defiende que las prácticas humanas sólo pueden hacerse inteligibles accediendo al marco simbólico en el que las personas interpretan sus pensamientos y acciones. Comprender las acciones humanas será lo mismo que colocar nuestra atención en la vida interior y subjetiva de los actores sociales. Vida subjetiva que es dinámica antes que estática y mutuamente constitutiva con la estructura social en la que se inserta (Apple, 1986). Los seres humanos son constructores de su realidad social objetiva que a su vez los determina.

  Desde esta perspectiva, las acciones educativas son significativas y no pueden ser consideradas rasgos objetivos de poblaciones susceptibles de ser generalizados ni controlados, porque no cabe controlar los significados. Se reconoce la singularidad e impredecibilidad de toda situación de enseñanza-aprendizaje. El conocimiento derivado de la investigación es utilizado siempre con carácter hipotético y contextual, en virtud de las características peculiares actuales e históricas del grupo (aula, centro, etc.) y de las experiencias de los docentes que en él desarrollan su labor.
- La segunda dimensión que Wilson propone es la naturalista-ecológica, desde la que se defiende que las acciones humanas están parcialmente determinadas por el contexto y ambiente en el que suceden. La suposición que subyace a esta hipótesis es que los fenómenos educativos sólo pueden estudiarse en la vida real donde se producen. Desde esta perspectiva, se afirma que la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje sólo puede ser desentrañada mediante su examen directo, de manera que el ambiente en el que esos procesos se materializan es la fuente de donde deben obtenerse los datos para su estudio (Geertz, 1987). Sólo el contacto directo con esa realidad nos podrá garantizar el conocimiento del papel que el contexto social y cultural juega en la construcción de significados y en la comprensión que de ellos tienen las personas.

Los rasgos epistemológicos más destacados de esta tradición claramente diferenciados de las tesis positivistas pueden sintetizarse en los siguientes puntos.

En primer lugar, desde esta tradición se sostiene que existen notables *diferencias ontológicas entre procesos naturales y prácticas humanas* [1]. Esas diferencias se encuentran explicitadas en los trabajos del segundo Wittgenstein (1988) que representan el giro lingüístico de la filosofía moderna. Esos trabajos han revelado que una de las distinciones esenciales entre procesos naturales y prácticas humanas descansa en el hecho de que los primeros son relativamente independientes del *lenguaje* usado para describirlos, a diferencia de las prácticas humanas, que no lo son. En otras palabras, los seres humanos difieren de los objetos inanimados en su capacidad de construir y compartir significados a través del lenguaje. Por ejemplo, aunque los seres humanos intenten descripciones de procesos como el comportamiento de los gases o el movimiento orbital de los planetas, esas descripciones no tienen ningún efecto en aquellos fenómenos. El hecho de que al movimiento de los planetas se le asigne una causación gravitacional o se afirme que es debida al flogisto no tiene ninguna influencia en el

---

[1] El desarrollo de esta tesis supone un serio desmentido a la pretensión positivista de unidad estructural entre Ciencias Naturales y Humanas.

movimiento de aquéllos, que se mantiene imperturbable. Sin embargo, no ocurre así con las prácticas humanas. Es más, éstas se hallan parcialmente constituidas por el lenguaje usado para describirlas.

Así pues, la característica definitoria de la "acción humana" es su *significado subjetivo* y no tanto su consecuencia comportamental o conductual. Para Carr y Kemmis (1988), la noción de significado subjetivo está íntimamente vinculada a la distinción entre "acción humana" y "conducta humana". El comportamiento humano está principalmente constituido por acciones, siendo característica definitoria de las mismas poseer un sentido para quienes las realizan y en convertirse en inteligibles sólo en la medida en que se conoce el sentido que le atribuye el actor individual. Es por ese motivo que las acciones sociales no pueden observarse del mismo modo que los procesos naturales. Aquéllas sólo pueden hacerse inteligibles por referencia a las intenciones de las personas que las ejecutan y al contexto en el que tienen lugar (Erickson, 1989) . Los significados son creados, cuestionados y modificados durante el desarrollo de las prácticas sociales que las personas realizan.

Si aceptamos como válidas las argumentaciones anteriores, estaremos en condiciones de afirmar que las *prácticas de la enseñanza* , como prácticas humanas que son, no pueden ser abarcadas por explicaciones causales como las utilizadas para dar cuenta de los fenómenos naturales, sino que sólo pueden entenderse a la luz de los fines y razones que las impulsan, que en este caso no son otras que el bienestar de las personas. Las prácticas humanas son entendidas por referencia a los significados que les otorgan las personas que las realizan y no por explicaciones causales, adecuadas, no obstante, para dar cuenta de fenómenos estables, regulares y permanentes, como los biológicos.

Como se ha visto, frente al interés positivista por la descripción y explicación del mundo, la tradición interpretativa defiende la necesidad de comprenderlo interpretativamente. De hecho, Gadamer (1975) nos ha enseñado que la hermenéutica, antes que un método para acceder a la realidad, es esencialmente el medio para comprenderla, es la manera por la que podemos conocernos existencialmente como seres humanos. Comprensión e interpretación no son características especiales de un trabajo disciplinar, ni una metodología específica que pueda ser aplicada para desarrollar el conocimiento. En un sentido netamente existencial, comprender e interpretar pertenecen al sujeto, forman en él su estructura de ser y existir.

Pero estos planteamientos epistemológicos tampoco han estado exentos de críticas y matizaciones.

Por un lado, desde posiciones empírico-analíticas, se ha asegurado que esta tradición es incapaz de elaborar explicaciones generales de la realidad suficientemente objetivas para ser consideradas verdaderamente científicas.

Otra línea de críticas es la formulada desde la tradición sociocrítica. Carr y Kemmis (1988) sostienen que la Ciencia social interpretativa se preocupa, de manera reduccionista, exclusivamente de clarificar las intenciones y significados de los actos sociales. Por otra parte, afirman que el enfoque interpretativo, al separar los ámbitos de las Ciencias naturales (explicación) y las sociales (comprensión), excluye la posibilidad de investigar sobre ciertos aspectos de la realidad social que el enfoque sociocrítico considera de máxima importancia; aspectos como, por ejemplo, el origen de la interpretación que los individuos hacen de la vida social, el conflicto, el cambio social.

Este aspecto es considerado el principal defecto de la tradición interpretativa (Habermas, 1984) . Es decir, si el enfoque interpretativo admite que la realidad social se construye a partir de los significados subjetivos de las personas, no puede eliminar las

cuestiones que determinan en cierto grado tales significados, por ejemplo la estructura social. Para Carr y Kemmis (1988) la realidad social no nace a partir de las interpretaciones de las personas, sino que ella misma determina cuáles deben ser esas interpretaciones. La estructura social, además de ser el producto de los significados y actos individuales, a su vez produce significados particulares, garantiza la continuidad de éstos y, por tanto, limita la gama de actos que los individuos pueden realizar.

Otra crítica a este enfoque se centra en su insistencia en que la única validación a las explicaciones de la vida social debe ser la de compatibilidad con los autoentendimientos de los sujetos. La objeción mantiene que muchos de los significados del sujeto están distorsionados ideológicamente por obra de ciertos mecanismos sociales. Ahora bien, cualquier explicación sobre esa conciencia equívoca es por definición inaccesible al sujeto. Así, desde un enfoque interpretativo, es imposible analizar los autoentendimientos distorsionados y los propósitos a los que éstos sirven. El enfoque sociocrítico no acepta que la explicación interpretativa finalice con la descripción de los significados de los actores sociales, pues no es capaz de explicar la relación entre las interpretaciones que de la realidad hacen las personas y las condiciones sociales bajo las que se producen (Carr y Kemmis, 1988).

Desde otro punto de vista, se acusa a la teoría interpretativa de conservadora para con el orden social, incorporando supuestos conservadores acerca del conflicto y el cambio, ya que se aduce que tal teoría percibe el conflicto como discrepancias de las interpretaciones que las personas tienen sobre la realidad y no como contradicciones en esa realidad (Popkewitz, 1988). La crítica del *status quo* social no es una prioridad en la teoría interpretativa.

En resumen, podemos señalar que las objeciones al planteamiento interpretativo abundan en los siguientes aspectos: el carácter inestable y dependiente de contexto del lenguaje, la dependencia de las observaciones y los datos de la interpretación y la teoría, y el carácter político e ideológico de las ciencias sociales.

3.3.2.2. Corrientes fundamentales del interpretativismo

Lo que hoy conocemos como *Verstehen* o enfoque interpretativo ha ido apareciendo a lo largo de la historia bajo diversas apariencias. Crotty (1998) considera tres corrientes, entendidas como perspectivas teóricas, que han dado lugar a su nacimiento: la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico.

3.3.2.2.1. *Hermenéutica*

Etimológicamente, *hermenéutica* proviene de la palabra griega *hermeneuein,* que significa interpretar o comprender. El origen del concepto actual de este término puede encontrarse en el siglo XVII en relación a la interpretación bíblica (exégesis) y la necesidad de establecer un conjunto de reglas apropiadas para esta interpretación (hermenéutica). Este enfoque de la interpretación bíblica incluía no sólo un análisis gramatical, sino también un análisis del contexto histórico de cualquier acontecimiento bíblico. De esta forma sólo fue necesario un pequeño paso para ampliar el concepto de hermenéutica a un nivel de metodología general para la interpretación de todos los textos escritos (Smith, 1993).

En el siglo XIX la hermenéutica evolucionó de un estatus de metodología filosófica hacia una filosofía del significado de todas las expresiones humanas. Podemos citar a autores como Friedrich Ast (1778-1841) y Friedrich Schleiermacher (1768-1834). Este último ejercería una gran influencia en Dilthey, quien intentó establecer la hermenéutica como la metodología de las ciencias culturales o morales, desafiando la aserción positivista de que el método y la metodología de las ciencias naturales deberían fundamentar el estudio de los fenómenos humanos. Es así que diversos autores comenzaron a reflexionar sobre la naturaleza misma del acto de comprender, de manera que la hermenéutica se reconceptualizó no sólo como una herramienta para resolver los problemas de la interpretación textual (hermenéutica filológica), sino como una fuente de reflexión sobre la naturaleza y el problema de la comprensión interpretativa en sí misma (hermenéutica general).

La hermenéutica, tal y como fue perfilada por Dilthey al intentar establecerla como la metodología de las ciencias culturales, se caracteriza por dos aspectos fundamentales: el referente para juzgar si una interpretación es correcta o incorrecta reside finalmente en el otro; y es posible conseguir el mismo grado de certitud en el conocimiento del estudio de las expresiones humanas que en las ciencias naturales, pues aquéllas son dadas y pueden ser capturadas y comprendidas a través del análisis hermenéutico. Para cumplir con este deseo de objetividad, Dilthey señala que el investigador es capaz de mantenerse fuera de su propia historia para interpretar los significados de los otros. Sin embargo, esta postura se contradice con la asunción acerca de la naturaleza contextualmente histórica de la interpretación. Existe así una contradicción interna que Dilthey no ha sido capaz de resolver, un desafío a la hermenéutica que se mantiene como preocupación central de los pensadores hermenéuticos actuales (Smith, 1993). Es lo que conocemos como el "círculo hermenéutico":

> «la interpretación del significado sólo puede perseguirse con un constante movimiento hacia delante y hacia atrás entre la expresión particular y la red de significados en la que dicha expresión está inserta. Este proceso no tiene punto de comienzo y de final no arbitrario. Este proceso circular además nos lleva a un desafío importante para la hermenéutica, el grado en que la persona que realiza la interpretación es parte del círculo o contexto en el que ésta se realiza» (Smith, 1993: 186-187).

A diferencia de la fenomenología, la hermenéutica no se preocupa tanto por la intención del actor, sino que toma la acción como una vía para interpretar el contexto social de significado más amplio en el que está inmersa.

En el ámbito de la investigación educativa, el término filosofía hermenéutica ha venido usándose cada vez con mayor profusión desde los años setenta. Anteriormente a esa fecha, su uso y discusión se hallaba relegada al ámbito de las humanidades, apareciendo primordialmente en la filosofía continental, la teología y la crítica literaria. Pero a partir de la década de los setenta en la literatura metodológica sobre la investigación educativa ha habido un enorme incremento de las referencias respecto la hermenéutica. En estos trabajos la hermenéutica se presenta como una filosofía que permite redefinir y reconceptualizar el objeto, el método y la naturaleza de la investigación, en las ciencias sociales en general y sobre fenómenos educativos en particular. Autores como Polkhingorne (1983) o Ricoeur (1981) defienden que el empirismo positivista no es la filosofía más adecuada para fundar la investigación sobre los fenómenos sociales, entre ellos la educación. La sociología interpretativa o la antropología social fueron dos de los campos disciplinares que vieron en la hermenéutica una filosofía alternativa que proveía un enfoque alternativo y más adecuado al positivismo reinante, acerca de la naturaleza y estructura de los fenómenos sociales.

Empezó a reconocerse la hermenéutica como una filosofía que permitía fundamentar y legitimar aproximaciones interpretativas a través de métodos de investigación que se centraban en la comprensión y el significado en contextos específicos. Ese reconocimiento fue la consecuencia de la polémica suscitada en la segunda mitad de nuestro siglo acerca de los límites del programa propuesto por el positivismo lógico y de la consecuente necesidad de fundamentos filosóficos y epistemológicos alternativos para la investigación educativa. De ese modo, el viraje hacia la hermenéutica que han venido protagonizando profesionales e investigadores del campo de la educación puede interpretarse como parte de la larga crisis que ha supuesto el serio cuestionamiento de la autoridad del positivismo como fundamento filosófico y metodológico para la acción y la investigación educativa.

El discurso contemporáneo de la hermenéutica es un campo complejo y plural que acoge en su seno diversas concepciones, a menudo opuestas, de la interpretación. La mayoría de estas teorías pueden ser agrupadas en tres grandes enfoques o ramas de la teoría hermenéutica. Nótese que cada posición teórica poseería implicaciones metodológicas determinadas.

- **Hermenéutica de validación (u objetivista).** Es posible capturar a través de la indagación los significados de los textos (observaciones, entrevistas, diarios, cartas...) y el significado que una persona atribuye a sus expresiones. Existen significados inmutables o inalterables que son el objetivo de toda interpretación. Esta posición interpretativa defiende la validez o la objetividad de la interpretación por encima, y en contra, de los intereses, prejuicios, marcos de interpretación o deseos del investigador.
- **Hermenéutica crítica.** Para los hermenéuticos críticos, la representación del significado de una expresión es relativamente no problemática. Lo importante es la valoración de los significados de dicha expresión a la luz de condiciones históricas. La investigación se ocupa de clarificar las condiciones bajo las que una comprensión distorsionada puede haber ocurrido, una clarificación que debe conducir a una acción práctica emancipadora y de aquellas personas cuyas comprensiones han sido distorsionadas. Podemos citar los trabajos de J. Habermas como representantes de esta postura.
- **Hermenéutica filosófica.** El encuentro con un texto histórico o las expresiones de los demás y el interpretador es un encuentro dialógico, una fusión de horizontes en términos de Gadamer (1975). Así la hermenéutica tiene una importancia ontológica profunda, porque trata la comprensión como nuestra «forma primordial de ser en el mundo» (Gadamer, 1975, citado en Smith, 1993: 130). El investigador se implica así en un diálogo con el otro en un intento de llegar a una mutua comprensión del significado e intenciones que están detrás de las expresiones de cada uno.

3.3.2.2.2. *Fenomenología*

Aunque es un movimiento que se ha dispersado en una pluralidad de orientaciones, la fenomenología constituye quizá la corriente filosófica que más influjo ha tenido en el pensamiento del siglo XX. La fenomenología es ante todo una filosofía, o si se quiere, diversos, aunque relacionados, enfoques filosóficos. Pero también se preocupa por cuestiones relacionadas con el método. *Phenomenology* deriva del término griego *phenomenon,* que significa "to show itself" (Ray, 1994).

> «La fenomenología es una corriente de pensamiento propia de la investigación interpretativa que aporta como base del conocimiento la experiencia subjetiva inmediata de los hechos tal como se perciben» (Forner y Latorre, 1996: 73).

Es un intento de retornar a los contenidos primordiales de la conciencia, esto es, a los objetos que se nos presentan en nuestra propia experiencia antes de que les atribuyamos ningún sentido:

> «nuestra cultura nos proporciona una comprensión elaborada de los mismos. Por lo tanto, necesitamos dejar a un lado esta comprensión en la medida de lo posible. O en términos de Heidegger, nos debemos librar de nuestra tendencia a interpretar inmediatamente» (Crotty, 1998: 96).

Volver a las cosas mismas ("to the things themselves") es el lema que recoge la esencia del movimiento fenomenológico; volver a la experiencia prerracional, a la experiencia vivida; no se refiere a sensaciones sensitivas pasivas, sino a percepciones que junto a la interpretación perfilan objetivos, valores y significados; una interpretación a la que Husserl denominó "intencionalidad".

El movimiento fenomenológico emergió a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. El precursor fue Franz Brentano, Edmund Husserl el fundador y Martin Heiddeger uno de sus más eminentes exponentes. Husserl (1859-1938), gran figura de la filosofía alemana, toma de Brentano (1838-1916), el filósofo que pretendió volver a Aristóteles y el que siempre fue para Husserl el venerado maestro, la idea de "intencionalidad" o referencia a un objeto como carácter de los actos psíquicos (Yepes, 1989).

Husserl consideraba la fenomenología una filosofía, un enfoque y un método (Ray, 1994). Es el estudio de las estructuras de la conciencia que posibilitan su relación con los objetos. Este estudio requiere la reflexión sobre el contenido de la mente, excluyendo todo lo demás. Husserl se refirió a este tipo de reflexión "reducción fenomenológica"; lo que descubrió al contemplar el contenido de su mente fueron actos como recordar, desear y percibir y el contenido abstracto de dichos actos que denominó significados. Estos significados posibilitan una acción sobre los objetos bajo un determinado aspecto; esta direccionalidad a la que llamó intencionalidad es la esencia de la conciencia. La *fenomenología trascendental,* siguiendo a Husserl, es el estudio de los componentes básicos de los significados que hacen posible la intencionalidad: «un aspecto clave de la fenomenología de Husserl es la intencionalidad de la conciencia. Dado que la conciencia actúa en el mundo y es siempre intencional (es siempre "conciencia de" algo), el estudio de la experiencia revela conciencia» (Cohen y Omery, 1994: 139).

Podemos distinguir dos corrientes o enfoques fundamentales en la fenomenología (Ray, 1994), representados fundamentalmente en los trabajos de Husserl y Heidegger, respectivamente[2]:

---

[2] Heidegger fue discípulo de Husserl, pero pronto se distanció de él, pues diferían en su concepción de la propia fenomenología: el maestro la centró en la epistemología; para Heidegger, la fenomenología era ontología. El interés fundamental de Husserl se centraba en la cuestión epistemológica "¿qué sabemos como personas?", y Heidegger se interesaba por la cuestión ontológica "¿qué es ser (Being)?". Desde muy temprano, Heidegger desarrolló su propia versión del enfoque fenomenológico enfatizando la comprensión frente a la descripción que sustentaba el enfoque husserliano. Esta es una de las distinciones centrales entre ambos enfoques. Heidegger sostiene que no es posible suspender o eliminar las preconcepciones, puesto que justamente son las que constituyen la posibilidad de inteligibilidad o significado.

- La tradición husserliana o *fenomenología eidética* es *epistemológica* y enfatiza el retorno a la intuición reflexiva para describir y clarificar la experiencia vivida y constituida en la conciencia.
- La tradición *fenomenológica-hermenéutica* o enfoque interpretativo es *ontológica*, una forma de existir/ser/estar en el mundo, donde la dimensión fundamental de la conciencia humana es histórica y sociocultural y se expresa a través del lenguaje. La fenomenología hermenéutica la encontramos en Heidegger, Gadamer y Ricoeur.

Según Latorre, del Rincón y Arnal (1996, 221), entre las características más destacadas que aporta la investigación fenomenológica, cabe señalar:

- ► la primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento;
- ► el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial, y
- ► el interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción.

3.3.2.2.3. *Interaccionismo simbólico*

Hemos visto que la fenomenología se acerca a la cultura con mucha cautela, puesto que considera que es fuente de significados, pero al tiempo limita o impide la elaboración de otros nuevos. Por el contrario, el interaccionismo simbólico, que se sustenta fundamentalmente en una filosofía pragmática, explora las comprensiones de la cultura como la matriz significativa que guía nuestras vidas (Crotty, 1998) . Es una corriente de pensamiento que

> «defiende que la experiencia humana está mediatizada por la interpretación que las personas realizan en interacción con el mundo social» (Forner y Latorre, 1996: 87).

El interaccionismo simbólico ha sido desarrollado desde la tradición filosófica del pragmatismo americano, representada en figuras como William James y John Dewey. Surge como enfoque alternativo a los estudios sociológicos de los años cuarenta y cincuenta, de corte conductista y positivista, y obtuvo una gran prominencia en los Estados Unidos y Gran Bretaña en los años sesenta y setenta. Este enfoque particular de la teoría sociológica dirigía su crítica más fuerte contra la tradición teórica dominante, el funcionalismo estructural [3].

La figura más representativa de esta tradición es Herbert Blumer, aunque pueden situarse sus orígenes en el pensamiento pragmático de G. H. Mead y Ch. H. Cooley, que subrayaba la necesidad de considerar las situaciones desde el punto de vista del actor y el pensamiento y métodos desarrollados por la denominada Escuela de Chicago. El interaccionismo simbólico ha tenido gran influencia en autores actuales, como Anselm Strauss, Barney Glaser, Norman K. Denzin, Howard Becker...

---

[3] El funcionalismo estructural retrata la sociedad humana como un objeto natural independiente y fuera de control de la conducta humana. La corriente del interaccionismo simbólico sostiene que esto contradice la naturaleza de las acciones humanas sociales y que contribuye a mantener el *status quo,* al sostener que las personas no pueden cambiar la sociedad (Hammersley, 1989).

El pragmatismo es una combinación de dos tendencias fundamentales (Hammersley, 1989): por un lado existe la creencia de que la experiencia es el punto de partida y de llegada de todo conocimiento. Además se considera la experiencia no una secuencia de sensaciones aisladas, sino un mundo de fenómenos interrelacionados que tomamos por dados, que damos por supuesto en nuestra vida diaria. Un mundo compartido, no algo interno y subjetivo. En segundo lugar, la humanidad debe ser comprendida como parte del mundo natural, y esto incluye el pensamiento racional, el fenómeno humano más distintivo. Los pragmatistas creen que los problemas filosóficos sólo pueden ser resueltos examinando la función del pensamiento en el ajuste de la humanidad a su entorno; en otras palabras, estudiando su función en la naturaleza. Las personas sostienen formas diferentes de acercarse a los objetos, hechos, experiencias. La reconstrucción de esos puntos de vista subjetivos se constituyen en un instrumento para analizar el mundo social.

En el interaccionismo simbólico, como perspectiva teórica que informa metodologías de investigación social, la asunción de Blumer de que el investigador debe situarse dentro del proceso de definición del actor para comprender su acción es central. Así, el investigador debe ver el mundo desde el punto de vista, el ángulo de los sujetos que estudia:

> «debemos ser capaz de tomar el rol de otros. Esta toma de rol es una *interacción*. Es una interacció*n simbólica* porque es posible sólo por los "símbolos significativos", esto es el lenguaje y otras herramientas simbólicas, que los seres humanos compartimos y a través de los cuales nos comunicamos. Sólo a través del diálogo podemos ser conscientes de las percepciones, sentimientos y actitudes de los demás e interpretar sus significados. De ahí el término interaccionismo simbólico» (Crotty, 1998: 75).

3.3.3. Teoría crítica

Si las corrientes interpretativas que hemos visto hasta ahora pueden caracterizarse de forma general por una conciencia hermenéutica que captura las experiencias vividas por los participantes, la teoría crítica puede caracterizarse por su conciencia crítica, la cual denuncia que dichas experiencias pueden estar distorsionadas por una falsa conciencia e ideología (Schwandt, 1990).

Bajo este supuesto, se tratará por tanto de detectar y desenmascarar las creencias y prácticas que limitan la libertad humana, la justicia y la democracia (Usher, 1996).

> «La indagación crítica contrasta con el interpretativismo. Es un contraste entre una investigación que busca comprender y una investigación que cuestiona, entre una investigación que lee la situación en términos de interacción y una investigación que lo hace en términos de conflicto y opresión, entre una investigación que acepta el *status quo* y una que intenta producir cambio» (Crotty, 1998: 113).

Como hemos dicho en otro lugar (Medina y Sandín, 1995), la visión que ha venido a denominarse sociocrítica, aunque tiene orígenes diversos, se inicia de un modo institucional con la creación en los años veinte del Instituto de Investigaciones Sociales.

En torno a él se agrupa una serie de pensadores alemanes caracterizados por un pensamiento crítico de base marxista, completado y modificado con aportaciones del psicoanálisis y la fenomenología. Su propósito común es teorizar la crisis de valores (individual y colectiva) en las sociedades liberales posindustriales (Wellmer, 1990). El tema central de su trabajo es el análisis del papel de la ciencia y la tecnología en las

sociedades modernas y su vinculación con el poder. Tratan de reconsiderar la relación teoría-práctica desde posiciones contrarias al positivismo, entendido como la base ideológica de la cultura del siglo XX.

El Instituto fue establecido por Felix Weil en 1922 e inaugurado en 1924 por su director Carl Grünberg, que sería sucedido más tarde por Max Horkheimer, quien influyó notablemente por su personalidad e ideas en el grupo de la Escuela de Frankfurt (Jay, 1974), y podemos reconocer en esta primera generación del movimiento a autores como Adorno, Marcuse y Fromm.

La etapa más activa y prominente del movimiento se sitúa desde los años cincuenta hasta los años setenta y ochenta. La figura de J. Habermas constituye una figura clave de la segunda generación de la escuela.

La postura filosófica de la Escuela de Frankfurt no fue denominada "Teoría Crítica"[4] hasta los años cincuenta, aunque los mismos términos fueron utilizados anteriormente en algunos escritos de sus principales miembros[5]. Horkheimer realizó una disyunción entre teoría tradicional y teoría crítica, una teoría que meramente busca reflejar la situación actual y una teoría que busca cambiar la situación.

Los objetivos de la indagación crítica, justicia, libertad y equidad pueden parecer utópicos, pero los pensadores que adoptan esta postura, aun admitiendo la imposibilidad de llegar a ellos de forma completa, creen que la lucha por alcanzarlos tiene un valor que de alguna forma puede conducir a una sociedad más libre y justa que la actual.

La tradición crítica no es exclusiva a los pensadores de la Escuela de Frankfurt ni constituye un grupo homogéneo de pensamientos acerca de la construcción social del conocimiento y su relación con la autoridad y la ideología. Podemos mencionar algunas corrientes o enfoques, como el estructuralismo francés, la sociología del conocimiento, el marxismo cultural y las teorías feministas. Kincheloe y McLaren (1994) ofrecen una caracterización del pensamiento de los teóricos e investigadores críticos. Señalan que las personas que utilizan su trabajo como una forma de crítica social o cultural aceptan las asunciones que se muestran en la Tabla 3.5.

En este contexto teórico, debe entenderse la noción de ideología, central en los discursos críticos, en sus dos acepciones clásicas: como cosmovisión o aquel conjunto de creencias y asunciones que las personas usan para dar sentido a su experiencia y como representación falseada de la realidad. Desde esta segunda perspectiva, la Teoría Crítica intenta demostrar cómo la ciencia, ideológicamente, deforma y distorsiona la realidad

---

[4] Uno de los objetivos fundamentales de la Escuela de Frankfurt era emancipar intelectualmente al sujeto de las tenazas de la racionalidad instrumental, impulso que se estructura en la denominada Teoría Crítica. El motivo por el cual la Teoría Crítica toma como punto central de sus análisis la crítica de la razón instrumental es, según Wellmer (1990: 23), la incapacidad de las tradicionales categorías marxistas para analizar las funciones ideológicas asumidas en la actualidad por la técnica y por la ciencia en el proceso reproductivo de las sociedades industriales. Marx pensaba que toda teoría crítica de la sociedad debía ser una teoría emancipada de la filosofía, siguiendo los cánones de las ciencias naturales. La escuela de Frankfurt parte de premisas opuestas. Para ellos, la emancipación de un cientifismo como ideología, como una representación falsa e interesada de la sociedad, es la premisa más importante para la reconstrucción de la teoría marxista como crítica. Así, en la Escuela de Frankfurt la crítica de la ciencia como ideología sustituye a la crítica de la ideología burguesa: «La crítica de la economía política se iba a entender a partir de ahí como una crítica de la razón instrumental» (Wellmer, 1990, 24).

[5] En 1937 Horkheimer publicó un conocido artículo titulado "Traditional and critical theory", en la revista *Studies in Philosophy and Social Science,* acompañado por un artículo de Herbert Marcuse "Philosophy and critical theory".

Tabla 3.5. Supuestos básicos de la Teoría crítica

Supuestos de la Teoría crítica
• Todo el conocimiento está fundamentalmente mediatizado por relaciones de poder que son de naturaleza social y están históricamente constituidas. • Los hechos nunca pueden ser separados del campo de los valores y la ideología. • La relación entre concepto y objeto y entre significante y significado no es estable y a menudo se encuentra mediatizada por las relaciones sociales de la producción capitalista y el consumo. • El lenguaje es central en la formación de la subjetividad, tanto del conocimiento consciente como inconsciente. • Que determinados grupos de la sociedad son más privilegiados que otros constituye una opresión más enérgica cuando los subordinados aceptan su estatus como algo natural, necesario o inevitable. • La opresión tiene muchas caras y la preocupación o interés por sólo una de las formas puede ser contraproducente debido a la conexión entre ellas. • Las prácticas de investigación dominantes generalmente están implicadas en la reproducción de opresión de clase, raza y género.

social, moral y política, ocultando las causas de los conflictos y sometiendo a las personas a relaciones de poder.

Las corrientes críticas han impregnado también la indagación sistemática de la práctica educativa. Una tradición crítica que se centra en la conceptualización de los problemas educativos como parte del patrón social, político, económico, cultural, a través del cual se desarrolla la enseñanza:

> «la enseñanza y el aprendizaje tienen implicaciones sociales que van más allá de la medida de la adquisición de conceptos. La escuela es una institución cuya pedagogía y patrones de funcionamiento están relacionados con cuestiones más amplias de producción social y reproducción. En este contexto, la práctica pedagógica es una forma de regulación social en la que una forma particular de conocimiento se selecciona para guiar la vida diaria del alumnado» (Popkewitz, 1990: 49).

En este sentido, una ciencia crítica de la educación se preocupa por las condiciones sociales, culturales y económicas que producen una cierta selectividad en el proceso de enseñanza y de organización del currículum.

En el plano educativo, el punto central objeto de crítica y a partir del cual el enfoque crítico construye su alternativa es la ausencia del elemento social —y su crítica— en los análisis y propuestas que se vienen efectuando sobre la educación (Giroux, 1990). La insuficiencia fundamental que esta perspectiva atribuye a las aproximaciones positivistas e interpretativas a la enseñanza es su incapacidad para poder analizar y comprender las influencias que ejercen las estructuras sociales en el modo en que los docentes interpretan y comprenden sus propias prácticas. Se trata de superar, complementándola, la visión práctica, examinando los significados particulares que fundamentan las acciones individuales al mismo tiempo que analizando los factores sociales que los producen y mantienen. Podemos señalar los siguientes trabajos (Apple, 1986; Bowles y Gintis, 1981; Carr y Kemmis, 1988; Freire, 1969; Giroux, 1990).

3.3.4. Feminismo

Si uno de los temas centrales de la teoría crítica es el estudio del lenguaje como vehículo para el control y la dominación social, la visión feminista se centra en la construcción de la conciencia como una forma de crítica de la dominación sexista (Medina, 1996).

Aunque la teoría crítica proporciona inicialmente un marco conceptual que permite realizar un análisis de los mecanismos de opresión y control en la sociedad, la teoría feminista reconoce y denuncia, de manera adicional, la falta de libertad y la opresión que sufren las mujeres por razón de sexo. Si el objetivo de la teoría crítica es generar un conocimiento que permita la emancipación de los colectivos sociales, la teoría feminista se interesa en la génesis de un saber que permita el desarrollo de las potencialidades que cualquier mujer posee (Allan, 1993).

La adopción de una perspectiva feminista puede remontarse a la segunda oleada del movimiento de la mujer en los Estados Unidos en los años sesenta. En la actualidad, el movimiento recobra un fuerte impulso; en muchas universidades europeas y norteamericanas se han establecido los denominados centros para "Women's Studies"; en numerosas disciplinas las mujeres han formado grupos o asociaciones feministas (Mies, 1993).

El movimiento feminista, al igual que las posturas teóricas que hemos comentado hasta ahora, se caracteriza por una heterogeneidad de pensamiento que imposibilita ofrecer una tipología o clasificación de sus orientaciones [6]. Con las reservas oportunas acerca de la clasificación del pensamiento feminista, Tong (1995) considera siete formas de feminismo: liberal, marxista, radical, psicoanalítico, socialista, existencialista y posmoderno.

Aunque en este apartado consideramos al feminismo como postura teórica que ilumina determinados aspectos epistemológicos de la investigación social, nos parece oportuno señalar algunos elementos clave que son de discusión en el ámbito concreto de la investigación feminista desde el punto de vista metodológico, pues nos orientan acerca de las preocupaciones e intereses que caracterizan este pensamiento.

Como señala Lather (1992), una de las cuestiones más relevantes que centran los debates actuales acerca de los estudios sobre mujeres y el enfoque feminista es si existen métodos feministas específicos, o si el enfoque feminista simplemente añade nuevas perspectivas a los enfoques existentes. Es decir, si al invocar el concepto de "epistemología feminista", podemos decir que existen metodologías puramente feministas únicas para los investigadores feministas. Esta es una cuestión de mucha discusión [7]. Otras cuestiones relevantes que son objeto de debate son las siguientes (Roman y Apple, 1990: 56):

- ¿Es una teoría y un método de investigación "feminista" simplemente porque es desarrollado por una mujer, o tiene a ésta por sujeto de investigación?

---

[6] Emerge, además, desde la perspectiva feminista, ¿quién realiza la clasificación? Ésta puede servir propósitos políticos de demarcación y privilegiar determinadas posturas. Clasificar es una forma esencialmente masculina de interpretar (Stanley y Wise, 1983); citado en Crotty (1998: 162).

[7] Crotty (1998: 174) sugiere que el término "epistemología feminista" puede leerse de dos formas: *a)* que las mujeres *conocen* de una forma diferente a los hombres, lo que tendría indeseables consecuencias, puesto que no podría haber diálogo entre hombres y mujeres, y *b)* que las mujeres *teorizan el acto de conocer* de forma diferente al hombre.

- ¿Son los métodos y las teorías "feministas" porque plantean la cuestión de la subordinación de la mujer en el contexto exclusivo de las experiencias de mujeres?
- ¿Puede asumirse que existen similitudes suficientes en las experiencias de las mujeres, según clase, raza, edad y orientación sexual, para hablar de una experiencia compartida de subordinación?

Por su parte, Hammersley (1993) identifica cuatro cuestiones clave en relación al debate epistemológico y metodológico en el ámbito de la perspectiva feminista.

- **Omnirrelevancia del género.** Un aspecto esencial de la metodología feminista, como ya hemos señalado, es su preocupación por el género y la asimetría entre géneros. Se promulga que las relaciones sociales están fuertemente estructuradas por las diferencias de posición social de hombres y mujeres y de su acceso al poder. El género, por tanto, es un aspecto esencial en todas las áreas de la vida social y debe prestarse atención a esta cuestión y analizarla.
- **Experiencia personal *versus* método científico.** Se enfatiza la validez de la experiencia personal frente al énfasis en el método científico tradicional que se califica como masculino.
- **Rechazo de las jerarquías en las relaciones de investigación.** La relación entre investigador e investigado debe ser recíproca, rompiéndose así las distinciones jerárquicas. Este argumento se basa en tres razones: *a)* ética: las relaciones legítimas entre mujeres sólo pueden ser no jerárquicas; *b)* metodológica: la verdad sólo puede ser descubierta a través de relaciones auténticas, puesto que las jerarquías distorsionan los datos; *c)* práctica: la investigación debe potenciar la emergencia de la conciencia (emancipadora), así que es necesario que el investigador se implique en el proceso de investigación.
- **Emancipación como objetivo de investigación.** Se define como objetivo central de la investigación la emancipación de la mujer frente al énfasis en la generación de conocimiento.

Ya en el ámbito particular de la educación, Griffiths (1995b) nos recuerda que las prácticas educativas y los resultados de los procesos de escolarización están alterados por el sexismo debido a su prevalencia tanto dentro como fuera de las instituciones. El sexismo distorsiona cómo se entienden y son investigadas las prácticas y los resultados educativos.

3.3.5. Posmodernismo

El posmodernismo es un término resbaladizo que engloba una amplia variedad de perspectivas no sólo en la filosofía y la ciencia social, sino también en la literatura, el arte y muchas otras esferas de la creación humana. En los últimos quince años, esta perspectiva ha evolucionado, de sus referencias específicas hacia estilos estéticos en el arte, la arquitectura y la literatura, hacia un signo general de crítica radical que concierne estilos de discurso e investigación en todas las disciplinas humanas y las ciencias sociales (Marcus, 1994). Asistimos así en los últimos años en el campo de las Ciencias Sociales a una fuerte confrontación entre una serie de principios que han dado sustento a nuestra época, englobados en lo que se ha denominado la modernidad, y los valores de la deno-

Tabla 3.6. Asunciones básicas del posmodernismo. Bentz y Shapiro (1998: 24-25)

Asunciones del pensamiento posmoderno
• La idea de la "muerte del hombre", que afirma que el "sujeto racional autónomo" es una ficción o constructo de un particular período de la historia cultural. • La idea de la "muerte de la historia", que afirma que la noción de la historia como progreso es una ficción o "metanarrativa". • La idea de la "muerte de la metafísica" o "fin del fundacionalismo", que significa que no es posible proporcionar una base absoluta para el conocimiento y que el conocimiento en sí mismo no representa la realidad, sino que la construye de diversas formas. • El significado de los signos, símbolos y textos no es inequívoco, sino que es temporal e inestable dentro de un continuo proceso de interpretación, en el que tiene gran influencia el contexto y el investigador, más que aquello que los propios textos y símbolos señalen. • Los hechos, significados y teorías son constructos que reflejan el poder provisional de clases sociales, grupos étnicos y géneros en un proceso continuo de lucha por definir la realidad y el conocimiento; estos hechos, significados y teorías necesitan ser no sólo explicados, interpretados o criticados, sino deconstruidos, es decir, deben exponer sus bases culturales, históricas y de poder.

minada posmodernidad o condición posmoderna [8] (Lyotard, 1984), que tratan de sustituir las caducas y arcaicas ideas modernas y superar sus errores [9]. Veamos brevemente los supuestos que subyacen a estas corrientes (Tabla 3.6).

El pensamiento moderno nace en la Ilustración con objeto de interpretar la modernidad, fenómeno que se refiere a los cambios sociales, culturales, económicos y políticos que tuvieron lugar desde mediados del siglo XVI en el mundo occidental. La principal característica de la modernidad es la fe en la Razón, cuyo poder permitirá un desarrollo del conocimiento humano que transformará la naturaleza y logrará el progreso social.

El proyecto de la modernidad pretendía emancipar y liberar al sujeto social de la superstición, el autoritarismo y todas las formas de coerción de la época premoderna (Habermas, 1991). La modernidad inaugura una nueva forma de pensamiento, carac-

---

[8] Es necesario distinguir entre posmodernidad, pensamiento posmoderno y posmodernismo. La primera, también llamada condición posmoderna, se refiere a una serie de rasgos económicos, políticos y sociales que van configurando las actuales sociedades posindustriales. La globalización de la economía y el impacto de las nuevas tecnologías de la información en todas las áreas del desarrollo humano serían dos de sus rasgos principales. El pensamiento posmoderno o filosofía posmoderna es el conjunto de planteamientos filosóficos y científicos de la posmodernidad. Su finalidad es la crítica a los planteamientos filosóficos y epistemológicos de la modernidad. El posmodernismo, por último, es un aspecto más concreto englobado en la posmodernidad, un efecto de ella (Hargreaves, 1996). Hace referencia a la cultura popular que se está desarrollando en nuestra sociedad, caracterizada por una combinación de tolerancia, indiferencia, pluralidad, individualismo, ambigüedad y relativismo (Pérez Gómez, 1998).

[9] Ha de decirse que muchos de los planteamientos posmodernos no buscan "soluciones" a las posibles insuficiencias de los supuestos modernos, sino que tratan de desplazarlas, redimensionarlas y situarlas en un contexto simbólico diferente. No se trata de transitar de una forma de conciencia hacia otra más verdadera; es un ejercicio constante de interrogación y de contestación de las evidencias (Larrosa, 1995).

terizada por la racionalización de todas las dimensiones de la vida individual y colectiva.

La aparición del Estado moderno y el aumento de las dimensiones de la vida social gestionadas por él, las nociones de justicia, libertad e igualdad como superación de las relaciones de dominación, la industrialización y la división del trabajo que conducen al progreso económico y social, la sustitución del nepotismo por la meritocracia y la fe en el papel que juega el conocimiento científico como motor del desarrollo y progreso social, son algunos de los rasgos políticos, sociales y económicos más importantes de la modernidad (Hargreaves, 1996) .

En el ámbito educativo, los rasgos más sobresalientes han sido la tecnificación y racionalización creciente de la enseñanza, la mayor burocratización de los sistemas educativos y la fe depositada en los sistemas educativos a favor de la emancipación del individuo y de su liberación del poder absoluto (Pérez Gómez, 1998) .

La posmodernidad supone un ataque frontal a la trascendencia y ahistoricidad de las categorías fundacionales del pensamiento moderno: la Razón, el Sujeto, la Totalidad y el Progreso. El pensamiento posmoderno recusa esas grandes "narrativas" (Lyotard, 1984) y rechaza la idea de una razón universal como fundamento para dirimir las cuestiones humanas:

> «la postura teórica postmoderna supone negar la existencia de un conocimiento fundamental sobre la base de que no existe una realidad social cognoscible más allá de los signos del lenguaje, la imagen y el discurso. En consecuencia, no puede existir acuerdo preestablecido sobre las maneras de comprender cosas que llamamos sistemas sociales, o incluso otras identidades humanas, porque también ellas carecen de una esencia interior más allá del lenguaje, la imagen y el discurso» (Hargreaves, 1996: 65).

El pensamiento posmoderno es una constelación compleja en la que se combina una serie de afirmaciones sobre la inexistencia de un fundamento racional definitivo, la discontinuidad y la ausencia de sentido de la historia, el desvanecimiento de los grandes relatos y la apertura a la pluralidad y la incertidumbre (Pérez Gómez, 1998) . De manera que sobre las grandes verdades del pensamiento moderno se comienza a imponer una forma de pensamiento asociado a la certeza de que todo conocimiento es contingente y relativo. Sólo existe una certeza mínima, la negación de lo absoluto o el absoluto de la relatividad:

> «la verdad, la realidad y la razón son construcciones sociales relativas y contingentes, son versiones, tal vez privilegiadas por los grupos de poder, de una fluida y cambiante realidad plural tal y como es representada e interpretada por diferentes perspectivas y 'voces' más o menos dominantes o marginales» (Pérez Gómez, 1998: 24).

La posmodernidad se refiere, por tanto, al agotamiento de los principios de la modernidad (Giddens, 1993). En el plano epistemológico, ese agotamiento ha supuesto, según Vattimo (1986), la imposibilidad de legitimar los saberes disciplinares como las formas superiores y más racionales de conocimiento.

En efecto, es el propio concepto fundacional de epistemología el que es derribado por las tesis posmodernas. La racionalidad moderna descansa en el supuesto de que existen ciertos principios y criterios básicos y universales, a la luz de los cuales es posible dirimir el valor de verdad de un enunciado. Sin embargo, la perspectiva posmoderna, al ver toda forma de saber como contingente y dependiente de ciertas condiciones de posibilidad, elimina la posibilidad de recurrir a un campo epistemológico de la verdad (Tadeu da Silva, 1997) .

No existe en el pensamiento posmoderno una Razón universal, independiente, absoluta, capaz de ser aplicada en todo contexto y situación a cualquier aspecto que haya de ser analizado o valorado. La distinción moderna entre sujeto y objeto es diluida, como la noción misma de sujeto que es entendida como una construcción social e histórica, contingente y característica de la modernidad. No existe la posibilidad de hallar un conocimiento desinteresado y objetivo, porque el conocimiento del mundo es siempre preinterpretado desde esquemas conceptuales anteriores que están sujetos a un contexto y a una tradición determinada, el conocimiento es siempre por tanto relativo.

Otro aspecto epistemológico importante en el pensamiento posmoderno es su consideración del lenguaje. El lenguaje ya no es un instrumento neutro que utilizamos para aprehender una realidad externa al sujeto, sino que es él mismo el que conforma esa realidad. Los sujetos son constituidos por el lenguaje usado para describirlos, y no al revés, el lenguaje está incrustado en el sujeto y no en el objeto percibido.

Para concluir, podemos señalar que en la actualidad asistimos a numerosos debates en la literatura acerca de las cuestiones que el pensamiento posmoderno ha introducido, pues sus tesis significan un desafío a las bases filosóficas y epistemológicas de las ciencias sociales y humanas. Bentz y Shapiro (1998) señalan algunos elementos que forman parte del debate suscitado:

- Existe confusión y conflicto acerca de lo que constituye un conocimiento válido y qué características debe tener.
- Existe conflicto acerca del valor y propósito del conocimiento (¿conocimiento para qué?; ¿conocimiento para quién?).
- Existe desacuerdo acerca de si el conocimiento es descubierto o socialmente construido y sujeto a deconstrucción.
- Existe desacuerdo sobre si el conocimiento debe ser deconstruido, es decir, desmontado, de manera que revele sus limitaciones, asunciones, sesgos y condiciones históricas.
- Existe desacuerdo sobre si la verdad y la objetividad son posibles, y si lo son, cuáles, son sus límites.

El posmodernismo refleja la actual decadencia de los "absolutos" y un cuestionamiento de la creencia de que seguir el método correcto garantiza resultados verdaderos. Esta postura no significa una anticiencia, sino que pone el énfasis en la necesidad de que la ciencia sea autorreflexiva en relación a sus propias limitaciones (Usher, 1996).

B. GÉNESIS Y EVOLUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN

CAPÍTULO 4
Aproximación histórica a la investigación cualitativa

4. APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

4.1. Desarrollo histórico de la investigación cualitativa

En este apartado realizamos un recorrido histórico en busca de las aportaciones más relevantes que se han producido, fundamentalmente en el seno de la sociología, la antropología, y también en el ámbito de la educación, que han contribuido a la progresiva emergencia y configuración del enfoque cualitativo de investigación en las ciencias humanas. Veremos, asimismo, cuáles han sido las repercusiones que esta evolución ha tenido en el ámbito particular de la investigación educativa y las aportaciones más relevantes y estudios desarrollados.

Tesch (1990) señala que la investigación cualitativa apareció en el ámbito específico de la educación a través de dos vías. En primer lugar en el campo de la evaluación, debido al gran número de estudios evaluativos realizados, y a través de la antropología de la educación.

El período fundacional de establecimiento de lo que hoy conocemos como investigación cualitativa se sitúa a principios del siglo XX y se desarrolla a lo largo del mismo en Gran Bretaña y Francia y a través de las escuelas de sociología y antropología de Chicago, Columbia, Harvard y Berkeley (Denzin y Lincoln, 1998a). Por su parte, Bogdan y Biklen (1982) señalan diversas aportaciones en la historia de la investigación cualitativa que a lo largo del siglo XX han contribuido a su génesis, desarrollo y progresiva implantación en el ámbito de las ciencias sociales y humanas, así como al reconocimiento de sus aportaciones y legitimación. A continuación, y basándonos fundamentalmente en la obra de estos autores, describimos las etapas de este proceso.

4.1.1. Las raíces en el siglo XIX

En primer lugar, Bogdan y Biklen nos introducen en algunos aspectos de la vida americana del siglo XIX que dieron lugar al crecimiento de la *investigación social*. La urba-

nización y el impacto de la inmigración masiva provocaron situaciones difíciles (sanidad, bienestar, educación...) en las ciudades. Trabajos de fotógrafos y periodistas dieron a conocer las condiciones de vida deterioradas y los problemas sociales de la sociedad americana. Para dar respuesta a esta situación surgió, entre otras iniciativas, el movimiento de encuestas sociales (*social survey movement*), una serie de estudios coordinados a nivel comunitario sobre los problemas urbanos cerca del inicio del siglo XX.

A finales del siglo XIX, Frenchman Frederick LePlay estudió las familias de clase trabajadora a través de la observación participante, observando en contextos como el trabajo, el juego, la iglesia y la escuela, y publica en 1879 el primer volumen de *Les Ouvriers Europeans,* donde se describe con detalle la vida de las familias de clase trabajadora en Europa.

En esa época, otros estudios relevantes son los de Charles Booth sobre la pobreza, el cual vivió de forma anónima entre las personas que estudió, para ofrecer una rica, extensa y detallada descripción de la naturaleza de la pobreza en Londres, y las investigaciones de Henry Mayhew, que a través de entrevistas en profundidad e historias de vida, presenta también una descripción de las condiciones de vida de las personas pobres y realiza estudios descriptivos sobre la situación de trabajadores y desempleados en las zonas deprimidas de la ciudad.

Bogdan y Biklen también señalan como relevante en este período la "Pittsburgh Survey" (primera encuesta social) llevada a cabo en 1907 en América, a través de la cual se intentó aplicar el "método científico" al estudio de aspectos sociales. Según estos autores, la encuesta social posee una importancia particular para comprender la historia de la investigación cualitativa en educación por su relación inmediata con los problemas sociales y por su particular posición entre la descripción y el estudio científico. Fue concebida para potenciar el cambio social a través de la investigación.

Pero no sólo se realizaron trabajos de carácter sociológico en este período. Como señala Tesch (1990), la antropología de la educación es un campo con una larga tradición, y numerosos antropólogos estudiaron cuestiones relacionadas con los niños y la educación en la primera mitad del siglo XX, como veremos en el siguiente período. Ya en 1913, la pedagoga Maria Montessori unió ambas disciplinas en su trabajo *Pedagogical Anthropology*.

4.1.2. El auge de la antropología

Los orígenes de la etnografía podemos situarlos a finales del siglo XIX y principios del XX con los trabajos de los antropólogos interesados en conocer cómo era el mundo no occidental. Para ello se disponía del material aportado por viajeros, misioneros, aventureros y científicos (diarios, memorias, cartas, cuestionarios...) enviados a los administradores coloniales sobre la conducta de las tribus y pueblos bajo su jurisdicción. La inadecuación de estos materiales animó a los antropólogos a realizar estudios de campo en grupos concretos para conocer la cultura de los pueblos primitivos y se fueron a vivir entre ellos para estudiar sus sociedades desde dentro. Los antropólogos llamaron a estos relatos "etnografía": una descripción monográfica de los modos de vida de pueblos que eran *ethnoi*, el antiguo término griego que significa "otros", o sea, los bárbaros que no eran griegos.

Puesto que la cultura tiene relación con el comportamiento y las creencias humanas, había que describirlo todo: el lenguaje, sistemas de parentesco, crianza de los niños, etapas de la vida, arte, destrezas y tecnologías. Este es el origen del holismo de la antropología cultural y por extensión de la metodología cualitativa. La investigación exigía que el antropólogo residiera en la comunidad y aprendiera el lenguaje. El etnógra-

fo debía estudiar el grupo como si fuera un niño, aprendiendo su lenguaje y sus normas de comportamiento.

A esta primera época del siglo XX se refieren Vidich y Lyman (1994) como la etapa de la etnografía colonial, que continuaría hasta la segunda guerra mundial, en la que los antropólogos escribían informes "objetivos" de sus experiencias de campo que reflejaban la influencia del paradigma positivista en su búsqueda de interpretaciones válidas y fiables en las que el "otro" era considerado un extraño, un extranjero.

En 1914, Bronislaw Malinowski (estudiante de antropología de la Universidad de Oxford enviado por sus profesores) fue detenido en el archipiélago Trobiand por el gobierno británico mientras realizaba una expedición etnográfica, pues era de origen polaco y sospecharon que podría ser un espía. Fue detenido y debió permanecer más del doble del tiempo previsto, lo que le permitió adquirir una visión más cercana e íntima de los modos de vida cotidianos y de las perspectivas de significado de una sociedad primitiva que ningún otro etnógrafo había logrado. Su informe publicado en 1922 revolucionó el campo de la antropología social.

La obligación que tenían los antropólogos de investigar una cultura en todas sus manifestaciones hizo que se empezara a prestar atención a la forma en que los niños y adolescentes eran introducidos en las prácticas y creencias de los grupos sociales: las relaciones del niño dentro de la familia, los modelos de enseñanza-aprendizaje formales e informales, roles, mecanismos de transmisión cultural, etc. Podemos citar los estudios sobre la crianza de los niños y la adolescencia de Margaret Mead (1928, 1930). Suelen señalarse sus obras como una de las aportaciones más relevantes de la antropología a la educación. Mead focalizó de manera particular en el estudio de la escuela como organización social y el rol del profesor y analizó en diversos contextos educativos cómo los docentes desarrollan su labor e interaccionan con el alumnado.

La investigación cualitativa en educación posee raíces antropológicas que encontramos en los trabajos de diversos antropólogos a principios del siglo XX, algunos de los cuales dirigieron su mirada específicamente a cuestiones relacionadas con el ámbito de la educación. Bogdan y Biklen señalan que Franz Boas fue probablemente el primer antropólogo que escribió acerca de la antropología y la educación en un artículo publicado en 1898 sobre la enseñanza universitaria de la antropología, y también, junto a sus colaboradores, el pionero en realizar estancias en contextos naturales. Una de las contribuciones más relevantes de Boas al desarrollo de la investigación cualitativa en educación fue su concepto de cultura, que en contraste con la concepción predominante entonces, defendía el "relativismo cultural" y por tanto el estudio de cada cultura desde el punto de vista de sus propios miembros.

El mismo año en que Boas publica su artículo, Nina Vanderwalker presenta en la *American Journal of Sociology* un estudio centrado en la educación y su relación con la cultura ("Some Demands of Education upon Anthropology"). Vanderwalker, Hewett y Montessori destacaron el contexto cultural de los procesos educativos y defendieron que la antropología debía tener un papel central en el desarrollo de la teoría y la investigación educativa, así como en la formación del profesorado (Hewett, 1904; Montessori, 1913; Vanderwalker, 1898).

4.1.3. La Escuela de Chicago

Albion W. Small fundó en 1892 en la Universidad de Chicago el departamento de sociología, el primero y más importante del mundo. La "Escuela de Chicago" hace referencia

a un grupo de investigadores sociales de este departamento que entre 1920 y 1930 contribuyeron en gran medida al desarrollo de los métodos cualitativos. Adoptaron un enfoque interaccionista enfatizando la naturaleza social e interactiva de la realidad. Analizaron detalladamente las relaciones entre sociedad e individuo enfatizando la cuestión del "significado", puesto que la realidad está socialmente construida y constantemente se reconstruye generación tras generación a través de la interacción social (Metz, 2000). Bogdan y Biklen señalan dos características relevantes de la metodología de esta escuela:

- En sus estudios utilizaban datos recogidos a partir del contacto directo con la realidad y a través de fuentes de información de primera mano. Suelen señalarse los trabajos de W. I. Thomas y Robert Park como representantes de esta línea de investigación. El estudio de Thomas junto a Znaniecki, *The Polish Peasant in Europe and America,* «significó un giro en la historia de la investigación sociológica porque se centró en el análisis cualitativo de documentos personales y públicos e introdujo nuevos elementos y técnicas de investigación que diferían de los estándares de los estudios empíricos tradicionales» (Bruyn, 1966, citado en Bogdan y Biklen, 1982).
- El estudio de la vida urbana en comunidades particulares adoptando una *visión global* de las mismas es otra de las características relevantes de este grupo. Enfatizaron el estudio de la dimensión humana: la vida en las ciudades, problemas comunitarios, poblaciones marginadas...

Dedicados al estudio de escenarios contemporáneos norteamericanos, aplicaron la investigación de campo al estudio de los estilos de vida de grupos marginados (bandas juveniles, gánsters, emigrantes) y grupos naturales de residentes urbanos (la mayoría obreros inmigrantes de Europa) empleando constructos sociológicos en lugar de antropológicos (sociedad-socialización *versus* cultura-enculturación); sin embargo, señalan Goetz y LeCompte (1988) que su enfoque coincidía en gran parte con las estrategias empleadas por los antropólogos culturales.

4.1.4. La sociología de la educación

Durante la primera mitad del siglo XX, los temas sobre la educación y la escuela fueron ignorados por los sociólogos. El área de la sociología educativa se centraba en la investigación estadística y experimental y en las mediciones cuantitativas. Hasta los años sesenta, sólo un estudio realizado en los años treinta por Waller, *The Sociology of Teaching,* constituye el único estudio descriptivo basado en datos sobre la escuela como comunidad. Es a partir de los años cincuenta cuando los sociólogos empiezan a considerar las escuelas y la enseñanza como elementos significativos del tejido social.

Los avances metodológicos desde la perspectiva cualitativa que tuvieron lugar en el departamento de sociología de la Universidad de Chicago no tuvieron un paralelismo en el ámbito de la sociología de la educación. Esta disciplina fue instaurada oficialmente en 1915 cuando se impartió el primer curso de "Sociology of Education" y habría de esperarse hasta 1926 para que apareciera el *Journal of Educational Sociology*. En esa época, de auge empiricista, el "método científico" en educación se identificaba con la cuantificación. La psicología, de fuerte carácter experimental, dominaba el ámbito de la investigación educativa. Los educadores estaban preocupados por la medición, el control y la

predicción, apartándose así de los métodos cualitativos impulsados por la Escuela de Chicago. Bogdan y Biklen también señalan un dato que denota el escaso impacto de la sociología del grupo de Chicago en el ámbito de la sociología de la educación: de las cerca de cien tesis doctorales desarrolladas en el departamento de sociología de Chicago entre 1893 y 1935, sólo dos estaban relacionadas con la investigación en el ámbito educativo. Metz (2000) también señala que durante los dos últimos tercios del siglo XX, la sociología en general y la sociología de la educación en particular han estado dominadas por la lógica y la práctica de la sociología "científica", basada en la investigación por encuesta.

Aunque en el ámbito de la sociología de la educación predominaba la cuantificación y el enfoque experimental, cabe resaltar algunos trabajos de enfoque cualitativo, como el ya comentado de Willard Waller. Su obra clásica *Sociology of Teaching,* publicada en 1932, acerca de la vida escolar, se basó en entrevistas en profundidad, historias de vida, observación participante, diarios, cartas y otros documentos personales. Waller señaló que las escuelas no constituyen sólo organizaciones formales, sino también pequeñas comunidades en las que conviven profesorado y alumnado durante períodos de tiempo significativos.

4.1.5. De los años treinta a los cincuenta

Durante esta época, la Universidad de Columbia en Nueva York toma el relevo a la Escuela de Chicago, poniendo el énfasis en el uso del método de encuesta desde un enfoque cuantitativo o cientifista. Los datos cualitativos quedan circunscritos a la fase exploratoria de la investigación, construyéndose la verificación de hipótesis y contrastación de resultados sobre la base de datos cuantitativos. Ésta constituye la imagen más extendida del panorama metodológico de la época.

Dicen Bogdan y Biklen (1982) que la mayoría de autores identifican dicha época con un letargo en el desarrollo de la investigación cualitativa. Sugieren, sin embargo, que esta afirmación depende de la perspectiva que uno adopte, de la definición de investigación, de los propios sesgos académicos y políticos y de las fuentes históricas consultadas. De la misma forma, Tesch (1990: 11) señala que a pesar del dominio de los métodos positivistas, siempre han existido pequeños nichos de investigadores en todos los ámbitos del saber que han continuado desarrollando estudios en los que «no se construían conceptos ni medían variables. Observaban, describían, preguntaban, escuchaban, analizaban e interpretaban e incluso, algunos, publicaban escritos sobre los métodos utilizados». Los diversos estudios realizados durante estas décadas ponen de manifiesto que la investigación cualitativa, aun sin poderse etiquetar como "popular" entre los investigadores, continuó viva y no dejó de florecer y desarrollarse. A continuación señalamos brevemente las aportaciones más relevantes que se produjeron en este período.

La influencia del departamento de sociología de Chicago decreció en los años treinta por diversas razones. El período de profunda recesión económica a nivel mundial, la "Gran Depresión", afectó las subvenciones para la realización de proyectos de investigación. Asimismo, el ámbito central de análisis de estos sociólogos acerca de la situación de los inmigrantes en América se vio reorientado hacia el estudio de los problemas generados por la masiva concentración de personas desempleadas. También surgieron divergencias políticas y metodológicas entre los sociólogos de la Escuela de Chicago y la mayoría de sus principales miembros se jubilaron o fallecieron. Sin embargo, algunos de sus estudiantes continuaron desarrollando el enfoque instaurado por la Escuela. Entre

ellos cabe citar a Everett C. Hughes, que particularmente desarrolló el campo de la sociología del empleo y que acuñó el término *interaccionismo simbólico* en 1937. Algunos de sus estudiantes aparecerían en los años cincuenta como figuras relevantes en la investigación cualitativa. Asimismo, una de las contribuciones más importantes al desarrollo de la investigación cualitativa fue realizada por los antropólogos sociales, que aplicaron los métodos desarrollados en sus trabajos al estudio de la cultura americana.

En 1940, la socióloga Mirra Komarovsky realiza un trabajo sobre la mujer en la educación superior (estudió el efecto de los valores culturales en las actitudes y rol femeninos), a través de entrevistas en profundidad, que constituiría un importante documento para el movimiento feminista a principios de los años setenta.

Durante los años cincuenta aumentó el interés de los antropólogos por el ámbito de la educación, adentrándose en el estudio de lo que posteriormente P. Jackson (1968) denominaría "currículum oculto". Los antropólogos se interesaban por la educación, al concebirla como uno de los vehículos más importantes de transmisión cultural. En esta época la antropología y la educación se unieron en el estudio de cuestiones educativas. George Spindler publicó en 1955 un volumen que recopilaba estudios de la vida escolar desde una perspectiva antropológica. Señalan Goetz y LeCompte (1988: 44) que justamente durante la década de los años cincuenta comienza a consolidarse el área interdisciplinar de la antropología educativa:

> «la acumulación de trabajos de campo e interpretaciones comparativas había generado una literatura de aplicación de los constructos y el diseño de investigación antropológicos al estudio de los fenómenos educativos. En esta década, se realizarían importantes esfuerzos por analizar y sintetizar todo este material y examinar sus aplicaciones».

Contribuyeron a la institucionalización de la antropología educativa Solon Kimball, por entonces en el Teachers College de la Universidad de Columbia, y George Spindler, de la Universidad de Stanford; defendieron la inclusión de la antropología en los programas de las escuelas públicas y su utilización en la política educativa y en investigación.

A diferencia de los años de la "Sociología de Chicago", el proceso de investigación en sí mismo fue objeto de consideración, incluyéndose relatos del mismo en las publicaciones. Otro desarrollo importante de este período fue la adopción de la entrevista como estrategia fundamental en la investigación cualitativa.

Los estudios cualitativos en sociología florecerían durante la década de los años cincuenta, mostrando que las organizaciones están formadas por sistemas formales, oficiales y también informales que emergen espontáneamente. Un sistema informal es un conjunto de varias subculturas (de clase social, raza, religión, país, etc.) que las personas incorporan al ambiente de la organización y de patrones que emergen a partir de su adaptación a las estructuras sociales y físicas en las que se encuentran (Metz, 2000). Y aunque durante la primera mitad del siglo XX los temas educativos y la escuela fueron prácticamente ignorados por los sociólogos, a mediados de siglo empezaron a «considerar las escuelas y la enseñanza como elementos significativos del tejido social» (Goetz y LeCompte, 1988: 49). El trabajo de investigación cualitativa más relevante desarrollado en los años cincuenta fue el de Howard S. Becker, alumno de Everett C. Hughes en el departamento de sociología en Chicago, quien elaboró una tesis doctoral sobre perfiles profesionales de los docentes de Chicago basándose en la entrevista.

Bogdan y Biklen señalan que no sólo fueron sociólogos y antropólogos los que utilizaron métodos cualitativos y contribuyeron a su difusión y avance. La decadente situación de la sociedad americana hizo que muchas personas, fotógrafos, escritores, periodistas, investigadores del ámbito no académico y agencias gubernamentales, se di-

rigieran hacia el enfoque cualitativo para documentar y describir la naturaleza y extensión de esos problemas.

En relación a los métodos concretos de investigación, cabe señalar que a finales de los años cincuenta y principios de los sesenta la *investigación-acción* disfrutaría de un breve período de expansión que decaería posteriormente. Dice Tesch (1990) que cuando en 1953 Stephen Corey sugirió en su obra *Action Research to Improve School Practices* que debían ser los propios maestros los que desarrollaran investigaciones, muchos respondieron con entusiasmo. Este enfoque no resurgiría hasta los años ochenta en el contexto anglosajón, de la mano de Wilfred Carr y Stephen Kemmis, entre otros. Volveremos al desarrollo histórico y aportaciones de la investigación-acción de forma más amplia en siguientes apartados.

4.1.6. Los años sesenta: época de cambio social

Denzin y Lincoln (1998a) se refieren a la década de los años sesenta como la época modernista o "edad dorada" de la investigación cualitativa. El período modernista se distingue por los esfuerzos realizados para formalizar de manera sistemática y rigurosa los métodos y análisis de datos cualitativos. La obra de Glaser y Strauss *The Discovery of Grounded Theory* (1967) refleja el avance teórico y metodológico del momento, así como el interés por la sistematización y el rigor.

Hasta esta época los estudios cualitativos de aspectos educativos habían sido desarrollados por antropólogos o sociólogos. Aunque en los años sesenta la investigación cualitativa no ha sido plenamente asumida e integrada en la investigación educativa, los profesionales de este ámbito manifiestan progresivamente su interés por la utilización de los métodos y estrategias cualitativas, al tiempo que las instituciones gubernamentales aprueban la subvención de proyectos que usaran este enfoque. Numerosos educadores comenzaron a cuestionar los métodos de investigación tradicionales, que se basaban exclusivamente en la medición, y aparecieron monografías descriptivas de la vida escolar, como la ya conocida obra de Philip Jackson (1968) *Life in classrooms* y la de Elizabeth Eddy (1969) *Becoming a teacher*.

El interés por conocer cómo son las experiencias de los niños y niñas de grupos minoritarios en las escuelas y las reivindicaciones del movimiento de derechos civiles acerca de la necesidad de dar a conocer las perspectivas de aquellos que sufren discriminación contribuyó a la emergencia de numerosos estudios *etnográficos,* subvencionados por programas federales, acerca de la escolarización de diversos grupos. Precisamente, una de las razones por las que la investigación cualitativa se vio impulsada fue el reconocimiento de que no existía una comprensión profunda acerca de cómo los estudiantes experimentaban la vida escolar. Además, los métodos cualitativos supusieron una ruptura con lo que había sido denominado la "jerarquía de la credibilidad", la idea de que la opinión y visión de las personas que detentan el poder son más valiosas. Frente a esta idea, la perspectiva cualitativa defiende y reconoce la visión de los más pobres, de los excluidos, enfatizando la comprensión de las perspectivas de todos los participantes. Se realizaron estudios cualitativos acerca de la vida en escuelas rurales y urbanas; sobre su relación con la comunidad; también estudios acerca de la visión de padres, profesorado, dirección y miembros de la comunidad sobre la integración escolar y cuestiones étnicas; se exploraron las experiencias del profesorado novel, etc. El ámbito de la sociología que se había fundamentado en los últimos veinte años en el funcionalismo estructural se reorientó hacia la etnometodología, inspirándose en la *fenomenología* y el *interaccionismo simbólico.*

4.1.7. De 1970 a 1985: investigación cualitativa en educación, la gran diversidad

Denzin y Lincoln (1998a) se refieren a esta etapa como el momento de los "géneros desdibujados" o "borrosos", puesto que los límites entre las ciencias sociales y las humanidades comenzaban a diluirse. Llegados a este período, los investigadores cualitativos ya disponían de una amplia variedad de paradigmas, métodos y estrategias de investigación, y las perspectivas teóricas que fundamentaban sus estudios incluían el interaccionismo simbólico, constructivismo, positivismo y pospositivismo, fenomenología, etnometodología, marxismo crítico, semiótica, estructuralismo, feminismo y diversos enfoques étnicos y culturales. Existía también una gran variedad de métodos de investigación, como la teoría fundamentada, los métodos históricos y biográficos, la investigación clínica y el estudio de casos. También se diversificaron las estrategias de recogida y almacenamiento de la información, y las herramientas informáticas, desarrolladas ampliamente en la siguiente década, comenzaron a ser usadas en la organización de datos y análisis textual. Asimismo, las cuestiones relacionadas con la política y la ética de la investigación cualitativa constituyeron tópicos de considerable interés para la comunidad científica. El ensayo como una forma de arte comenzaba a sustituir al artículo científico.

A pesar de esta expansión y desarrollo de la perspectiva cualitativa, ésta no tenía un lugar prioritario en los proyectos de investigación educativa durante la década de los setenta (Bogdan y Biklen, 1982; Eisner y Peshkin, 1990b). Sin embargo, continuó floreciendo a través de subvenciones de agencias federales como el National Institute of Education, publicaciones, comunicaciones presentadas en organizaciones profesionales como la American Educational Research Association, etc., obteniendo gran relevancia, entre otros, en el ámbito de la *investigación evaluativa*. Efectivamente, como Tesch señala (1990):

> «la investigación cualitativa se había introducido en la educación a partir de una vía inesperada: la evaluación educativa (...) Denzin acuñó la frase "indagación naturalística" en 1971 y Guba basándose en ella publicó en 1978 un breve pero potente volumen, *Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation*» (p. 15).

Por otra parte, algunos artículos etnográficos llegaron a grandes audiencias del ámbito educativo al aparecer en las revistas *Educational Researcher* y *Review of Educational Research*. En 1978, Ray Rist organiza el primer simposio sobre etnografía en el encuentro anual de la American Educational Research Association, impartiendo un año más tarde un curso sobre este método para la American Educational Research Association (AERA).

Al igual que en los Estados Unidos, también en Gran Bretaña la investigación cualitativa se expandió a partir del ámbito de la evaluación. En 1970 se instauró el Centre for Applied Research in Education (CARE), dirigido por Lawrence Stenhouse, desde el que se impulsó enormemente el enfoque cualitativo de investigación en educación.

A finales de esta década, en la Universidad de Michigan, en Ann Arbor, un grupo de investigadores influidos por corrientes europeas y a partir del trabajo iniciado por el educador holandés Martinus Langeveld, que asumió los principios filosóficos de E. Husserl, desarrollaron estudios educativos *fenomenológicos*. La diversidad de estudios cualitativos realizados también se refleja en los trabajos de algunos etnógrafos americanos que dirigen su atención hacia el lenguaje utilizando algunos métodos desarrollados en la sociolingüística. Este enfoque ha sido denominado *microetnografía* o *etnografía de la comunicación.*

También durante esta época se desarrolla un tipo de investigación cualitativa de gran importancia para la educación, la *fenomenografía*. Dirigido por Ference Marton, un grupo de investigadores de la Universidad de Gothenburg abordaron el estudio del aprendizaje y el pensamiento focalizando en las concepciones mediante las cuales las personas explican el mundo social y físico.

Se iniciaron debates metodológicos entre los investigadores de orientación más cuantitativista y los que defendían una visión cualitativa. Las tensiones entre ambas perspectivas se veían reflejadas en debates en torno a cuestiones como datos "duros" *versus* "blandos", "científico" *versus* "intuitivo", "investigación" *versus* "periodismo". Algunas de las cuestiones diferenciales estaban relacionadas con la adopción de una perspectiva más "empiricista" de la investigación educativa y la interacción humana; se defendía una postura distante y neutra frente a las personas estudiadas, así como el uso de grabadoras para captar la realidad. También se debatía sobre la pertinencia de que aquéllas sean o no conocedoras de los objetivos de la investigación y de la presencia del investigador en el campo (investigación "abierta" *versus* "encubierta").

En esta época continuaron las investigaciones cualitativas centradas en aspectos de la vida escolar, en el estudio de profesorado, alumnado y sus relaciones, así como en la evaluación de innovaciones educativas. Señalan Bogdan y Biklen que constituye esta una época de gran diversidad en el uso de las estrategias cualitativas que refleja la madurez y la creciente sofisticación de este enfoque.

Es en los años setenta cuando la antropología educativa empieza a tomar un gran auge, y se diversifican los temas de estudio y los métodos (algunos etnógrafos se introducen en las escuelas, otros realizan estudios comparativos de culturas, etc). Cabe destacar que no sólo se examinaban las estructuras y organizaciones sociales patentes/explícitas, sino que cobran un gran interés los sistemas conceptuales tácitos (implícitos), como el currículum oculto, en las escuelas.

Esta época fue testigo de la aparición de numerosos trabajos cualitativos en el ámbito de la educación: Frederick Erickson (1973), Louis Smith (1974), Harry Wolcott (1975), Ray Rist (1975), Michael Q. Patton (1975) y Renata Tesch (1976) constituyen algunos ejemplos de esta época.

Los investigadores del ámbito de la educación interesados en la etnografía verían aparecer en la década de los años ochenta dos libros importantes que describen con detalle dicho método: M. L. Dobbert (1982), *Ethnographic Research,* y Goetz y LeCompte (1984), *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research.* Otras publicaciones relevantes de esta década son las series sobre investigación de campo editadas por Robert Burgess. El primer volumen fue un manual titulado *Field Research* (Burgess, 1982), seguido por *In the Field* (Burgess, 1984a) y tres colecciones de ejemplos de investigaciones cualitativas (Burgess, 1984b, 1985a, 1985b).

Una obra que contribuyó en gran medida a la difusión de la investigación cualitativa, en este caso en el ámbito de la investigación evaluativa, fue la publicada en 1980 por Michael Quinn Patton, *Qualitative Evaluation Methods.* También cabe señalar la aparición en 1984 de dos importantes trabajos: *Ethnography in Educational Evaluation,* de David Fetterman, y *Qualitative Data Analysis,* elaborado por Matthew Miles y Michael Huberman.

En 1986 se forma un "Special Interest Group" para investigadores cualitativos en la convención de la AERA, conformado por cien miembros. En la actualidad, el nuevo Qualitative Research Special Interest Group agrupa a todas aquellas personas que desean compartir sus trabajos y desarrollar el ámbito de la investigación cualitativa y convoca un encuentro anual de renombre internacional.

En 1988 aparece la primera revista dedicada exclusivamente a la investigación cualitativa: *The International Journal of Qualitative Studies in Education*. La editorial Sage Publications ha publicado en su serie Qualitative Research Methods, editada por John van Maaneen, sesenta libros desde 1988 (Eisner y Peshkin, 1990a).

4.1.8. Posmodernismo y el período de las crisis: 1985 en adelante

Pero los años ochenta no sólo se caracterizaron por la expansión, difusión y variedad de los métodos cualitativos. Algunos autores se refieren a esta época como el período de la *crisis de la representación.* Señalan Denzin y Lincoln (1994a) que a mediados de esta década se produjo una profunda ruptura con la aparición de una serie de publicaciones que reivindicaban procesos de investigación y de escritura más reflexivos y denunciaban ciertas cuestiones relacionadas con el género, la clase social y la raza. Desde epistemologías feministas, críticas y de color se debatieron los tradicionales modelos y criterios de rigor científico.

Este período, siguiendo a estos autores, impregnado por los postulados posestructuralistas, se caracteriza por una *doble crisis* de *representación* y también de *legitimación*. La primera cuestiona la posibilidad que tiene el investigador de aprehender de forma directa la realidad y experiencias de vida, y la segunda supone un serio replanteamiento de los tradicionales criterios de valoración de la investigación.

4.1.9. El momento actual

Ya hemos dicho que en el *Handbook of qualitative research* editado por Denzin y Lincoln (1994b) estos mismos autores (1994a) articulaban la historia de la investigación cualitativa en torno a cinco momentos. En la segunda edición de esta excelente obra (Denzin y Lincoln, 2000b) se resalta una tercera *crisis* que se plasma no sólo en los actuales interrogantes sobre cuáles deben ser los criterios de evaluación de los estudios cualitativos, sino sobre un cuestionamiento acerca de las derivaciones prácticas y sociales de éstos. Asimismo, estos autores nos hablan de un sexto momento en la historia de la investigación cualitativa, el actual, al que denominan "período posexperimental" (Denzin y Lincoln, 2000a), y que se caracterizaría por los supuestos que subyacen al denominado paradigma participativo o cooperativo (*participatory/cooperative*). Aparece un importante movimiento de reivindicación de una investigación más activa, participativa y crítica (Heron, 1996; Heron y Reason, 1997), que sustituye las grandes narrativas por la búsqueda de un conocimiento más contextual, que atienda a las situaciones particulares y responda a problemas locales específicos, contribuyendo al desarrollo de una sociedad democrática libre.

Se demanda a la comunidad investigadora un ejercicio de *reflexividad* (Alvesson y Sköldberg, 2000), que aborde no sólo la postura del investigador en cuanto a los fundamentos ontológico-epistemológicos y también metodológicos que traspasan la actividad investigadora, sino, y más importante, de las implicaciones éticas, sociales y políticas de la propia investigación, lo que supone entenderla como un acto y un discurso moral. De esta manera, las ciencias sociales se convierten en un lugar donde se insertan conversaciones críticas acerca de democracia, raza, género, clase, nación, libertad y comunidad (Lincoln y Denzin, 2000).

4.2. Aportaciones desde la investigación-acción

La mayoría de autores coinciden en señalar el pensamiento de John Dewey, sus ideas sobre la "pedagogía progresiva" —el carácter democrático de la educación, el aprendizaje en la acción, la necesidad de implicación del profesorado en los proyectos de investigación; en definitiva, su pensamiento crítico y reflexivo, y sus ideas de democracia y participación—, como la semilla que posteriormente daría como fruto, en la década de los años cuarenta, la creación de la investigación-acción de la mano de Kurt Lewin en el ámbito de las ciencias sociales (Latorre, 1995).

Lewin acuñó en 1946 la expresión "Action Research" para describir un enfoque de investigación, que sin romper con el modelo tradicional empírico-analítico de la psicología, supone una adaptación del mismo a los programas de acción social. Lewin definió la investigación-acción como un proceso de peldaños en espiral, cada uno de los cuales se compone de planificación, acción y evaluación del resultado de la acción. El trabajo de Lewin se centraba en el estudio científico de las relaciones humanas, con una atención especial hacia el cambio de actitudes y los prejuicios y en la mejora de la calidad de estas relaciones como consecuencia de su propia investigación. Dos de las ideas cruciales de su obra fueron las de *decisión de grupo* y *compromiso con la mejora.* La investigación-acción es una actividad de grupo. Aplicada al campo educativo, la investigación-acción implicaba que los maestros eran investigadores que estudiaban problemas reales, solos o junto con otros profesionales de la educación [1]. A través de este proceso se pretendía que la investigación aportara a los docentes: acortar la distancia entre las prácticas escolares y la investigación; mejorar las decisiones y las prácticas de los maestros; ayudar a los maestros a desarrollar un enfoque de resolución de problemas para las situaciones del aula (Olson, 1991).

La investigación-acción se aplicó al campo de la educación desde sus inicios. El mismo Lewin colaboró en algunos proyectos de desarrollo curricular. Durante finales de los años cuarenta y principios de los cincuenta, Stephen Corey, decano del Teachers College de la Universidad de Columbia, reconociendo el valor de la articulación entre la acción y la comprensión colectivas, aplicó el enfoque de la investigación-acción a numerosos proyectos de investigación realizados por los estudiantes a través del Instituto de Experimentación Escolar "Horance Mann-Lincoln". Cabe citar en esta época obras tan significativas como las de Corey (1953), *Action research to improve school practices,* y Taba y Noel (1957), *Action-research: A case study,* que recogen y sintetizan las aplicaciones de la investigación-acción en el ámbito educativo; estas investigaciones atendían a diversos problemas, pero la mayoría de los estudios se centraban en el desarrollo del currículum.

A mediados de los años cincuenta, el movimiento de la investigación-acción se vio atacado por algunos autores que consideraban este proceso metodológicamente pobre y acientífico. Se cuestionó la conveniencia de que maestros en ejercicio realizaran investigaciones, puesto que podía suponer un detrimento de la calidad de la enseñanza ofrecida a sus alumnos, y también se creó cierta resistencia a que personas no formadas y familiarizadas con las técnicas de investigación se involucraran en proyectos de investigación.

A finales de los años cincuenta y durante la década de los sesenta, la investigación-acción entra en un período de letargo (Bartolomé, 1986). La investigación en educación

---

[1] El proceso, generalmente, seguía las siguientes fases: 1) se identificaba un área problemática; 2) se formulaba un problema específico con una hipótesis que sugería los procedimientos para su verificación; 3) se recogían y analizaban los datos; 4) se extraían conclusiones referidas a las hipótesis sobre la base de los datos acumulados y su análisis, y 5) las conclusiones se verificaban en otros contextos.

queda relegada al tratamiento de cuestiones educativas desde el paradigma de otras disciplinas, como la sociología o la psicología. En Estados Unidos emerge con fuerza el diseño «R and D» (Investigación y Desarrollo), marcado por una visión tecnocrática de la educación, basada en el supuesto de la existencia de relaciones lineales e inmediatas entre investigación, tecnología educativa y desarrollo educativo y socioeconómico.

En la década de los setenta, la investigación-acción resurge con un nuevo impulso, alentando movimientos y grupos. Como plataforma del movimiento de investigación-acción, se constituye en el Instituto Cambridge el órgano de expresión CARN (Classroom Action Research Network), que cada dos años publica un tema monográfico referente a este método. La investigación-acción se ramifica en varias corrientes, unas puramente geográficas y otras de tipo más conceptual. Diferentes escuelas situadas en Francia, Suiza, Alemania y Estados Unidos muestran la fuerza del movimiento (López Górriz, 1998). En relación al *desarrollo curricular*, cabe destacar proyectos relevantes como los desarrollados en Gran Bretaña: el "Humanities Curriculum Project", dirigido por Stenhouse; el "Ford Teaching Project", coordinado por Adelman y Elliott, y ya en la década de los ochenta, el "Teacher-Student Interaction and Quality of Learning Project", en el que colaboraron Ebbutt y Elliott. En Australia, el movimiento de investigación-acción, encabezado por Kemmis y colaboradores en la Universidad de Deakin, se fundamenta en una *concepción sociocrítica de la enseñanza,* inspirada en las aportaciones de la Escuela de Frankfurt.

Señala Latorre (1992) que en España, si bien antes de los años ochenta aparecen referencias a la investigación-acción bajo otras denominaciones (investigación activa, investigación operativa), es a partir del Seminario sobre "Métodos y técnicas de investigación-acción en la escuela", celebrado en Málaga y en el que participó Elliott (1984), cuando aparece con fuerza el interés en nuestro Estado por la investigación-acción.

Numerosos seminarios (Granada, 1985; Murcia, 1986; Valencia, 1985), informes, cursos de doctorado (Bartolomé, 1985), publicaciones (Bartolomé, 1986, 1988a; Bartolomé y Anguera, 1990; Escudero Muñoz, 1987; Latorre y Rodríguez, 1985; Pérez Serrano, 1990) y traducciones de obras clave sobre este método (Carr y Kemmis, 1988; Elliott, 1990; Goyette y Lessard-Hébert, 1988; Kemmis y McTaggart, 1988) ponen de manifiesto ya en aquella época la vitalidad y repercusiones del mismo en el ámbito educativo.

Más recientemente, el "Congreso Internacional sobre La Investigación Acción aplicada al diseño y desarrollo curricular", celebrado en Valladolid (1990), o el "II Simposio Internacional de Teoría Crítica e Investigación-Acción", que tuvo lugar en la misma ciudad, y que se han venido celebrando otros años, constituyen un ejemplo de la continuidad y desarrollo del movimiento en nuestro país, tal y como tendremos oportunidad de ver algo más detalladamente en el próximo capítulo.

La investigación-acción continúa desarrollándose con fuerza en muchos ámbitos de la investigación social y educativa. Quizá en los últimos años cabe remarcar la importancia creciente de los enfoques emancipatorios y críticos (Zuber-Skerritt, 1996), y más recientemente, las aportaciones que desde los planteamientos posmodernos se están introduciendo en los discursos sobre investigación-acción (Kemmis, 1996). La obra, coordinada por Zuber-Skerrit (1996), *New directions in action research* constituye una buena muestra de estas tendencias.

4.3. La investigación evaluativa de carácter cualitativo

Ya hemos comentado anteriormente que una de las vías a través de la cuales se ha desarrollado el enfoque cualitativo de investigación ha sido la *investigación evaluativa*,

concretamente a partir de la modalidad destinada a la evaluación de programas. Como señala Tesch (1990), la *investigación naturalista* fue utilizada por primera vez como perspectiva alternativa a los métodos convencionales de investigación en el ámbito de la *evaluación educativa*. Veamos brevemente cuál ha sido el desarrollo histórico de esta evolución.

Durante la década de los años sesenta y principios de los setenta se introdujeron en Estados Unidos los "Grandes Programas Sociales", siendo necesario la valoración del impacto de los mismos. También el ámbito de la educación recibiría importantes subvenciones y fondos destinados a desarrollar nuevos programas educativos y apoyar iniciativas de los profesionales de este ámbito con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza.

En 1958 se promulga una nueva ley de defensa educativa que supondría el inicio de numerosos programas y proporcionaría los medios para evaluarlos. Concretamente, bajo el desarrollo del Título I (educación compensatoria) de la ESEA (Elementary and Secondary Education Act) se financiaron 30.000 proyectos que incidieron en cinco millones de niños y niñas en situación desfavorecida.

Fue esta una de las principales respuestas adoptadas, debido a la constatación del bajo rendimiento del alumnado de estas características y también ante el desencanto que el pueblo americano sufrió al ver en 1957 que Rusia avanzaba en los ámbitos científico y técnico al lanzar el Sputnik y que provocó que muchas miradas centraran sus críticas y buscaran un responsable de dicha situación en el propio sistema educativo. En 1965, el senador Robert Kennedy apoyó la inclusión de una cláusula adicional en la ESEA relativa a la evaluación de los proyectos.

Es así que se inicia un proceso de evaluación a nivel federal desde la perspectiva del "análisis de sistemas" [2], de uso extendido en la economía y la industria, que trataría de identificar los programas más eficaces para realizar una asignación de recursos más eficiente. Pero se produce no sólo un cierto desencanto con la escuela pública, sino que surge una presión por la rendición de cuentas (*accountability*), debido a la recesión económica de estos años, que llevó a la población civil americana, contribuyentes y legisladores, a preocuparse por la eficacia de las subvenciones utilizadas para la mejora del sistema educativo.

Es el momento de la evaluación de proyectos curriculares a gran escala. Se aplicó de forma rigurosa el método científico y los modelos experimentales de enfoque positivista y pospositivista, «porque se había creado el clima político en el que se daba por supuesto el impacto positivo de estos programas pero tenía que quedar empíricamente demostrado» (Cook y Reichardt, 1986: 68). Como dice Greene (1994), la perspectiva positivista representa la tradición históricamente dominante en la evaluación de programas y está orientada en torno a cuestiones políticas globales sobre la efectividad y eficiencia de los programas. Esta autora señala las evaluaciones del programa *Head Start* y el *New Jersey Negative Income Tax Experiment* como ejemplos de la tradición pospositivista en educación. Los modelos de evaluación que subyacen a este enfoque conciben la evaluación desde una perspectiva técnica, en la que los criterios de evaluación son básicamente el grado de productividad y eficiencia del programa; el evaluador, generalmente externo al mismo, desempeña un rol técnico y asume la función de proporcionar información rele-

---

[2] «En este enfoque se definen unas pocas medidas de resultados, como las puntuaciones de tests en educación, tratando de relacionar las diferencias halladas entre programas o normativas con las variaciones que se descubran en los indicadores. Los datos son cuantitativos y las medidas de resultados se relacionan con los programas mediante análisis de correlación y otras técnicas estadísticas» (House, 1994, 25).

vante acerca del mérito o bondad de la intervención, fundamentándose sobre dichos resultados la toma de decisiones, normalmente política, acerca de futuras aplicaciones o cambios en el programa.

Pero la inadecuación de este enfoque evaluativo para valorar los contextos sociales en los que se desarrollaban los programas no tardó en constatarse, preparando el camino para la emergencia y progresiva implantación de la perspectiva cualitativa en la evaluación:

> «sus resultados no satisfacían a los implicados en los programas y su evaluación, y no explicaban el éxito ni el fracaso de las innovaciones. Ni siquiera definían el éxito adecuadamente. En los diseños de evaluación, se utilizaban constructos y modelos carentes de sentido para los participantes. A menudo, los objetivos evaluados carecían totalmente de importancia desde el punto de vista de los planificadores de los programas; en cuanto a los informes finales, no abordaban cuestiones de interés para los participantes. Los datos de proceso acerca de los problemas o el éxito de los programas raramente aparecían en los informes» (Goetz y LeCompte, 1988, 53).

Greene (1994) identifica dos dimensiones fundamentales en esta situación: *a)* un aspecto político, contextual, de la evaluación, y *b)* un aspecto filosófico y metodológico de la misma.

Bartolomé (1997) señala que el enfoque cualitativo en la evaluación de programas nace durante la década de los años sesenta en los Estados Unidos a partir de una necesidad sentida y de las reivindicaciones por parte de colectivos desfavorecidos que habían visto ignorada su participación y opinión en procesos de evaluación de programas educativos y sociales. El gobierno se planteaba la posibilidad de suprimir algunos de estos programas debido a que no se obtuvieron unos resultados satisfactorios. Cook y Reichardt (1986b: 68-69) describen con las siguientes palabras esta situación:

> «cuando muchas de las intervenciones sociales comenzaron a señalar repercusiones confusas o negativas, los burócratas empezaron a desconfiar de estos enfoques de la evaluación porque no presentaban un beneficio potencial para sus organizaciones. Además, a estas preocupaciones subyacía la cada vez más fuerte opinión de que estos tipos de evaluaciones cuantitativas no captaban la experiencia o la esencia del programa de intervención sometido a estudio; es decir, los administradores de programas consideraban con frecuencia que el esfuerzo de evaluación sólo lograba una comprensión incompleta de la intervención social».

Como señala J. C. Greene, ya en 1963 Lee Cronbach iniciaba la etapa de transición de los enfoques de análisis de sistemas hacia modelos más completos y contextuales, apostando por una perspectiva pragmática de la evaluación que no sólo respondiera acerca de la consecución de objetivos, sino que se centrara en la planificación e implementación de la misma. Michael Scriven (1967), por su parte, insistió, entre otros aspectos, en la necesidad de valorar no sólo los objetivos previstos en el programa, sino el mérito y valor de los resultados reales obtenidos, independientemente de los efectos pretendidos. Asimismo, Ernest House (1976; 1977; 1980) contribuyó a subrayar las consideraciones políticas de justicia social que subyacen a los procesos evaluativos y a introducir en este ámbito los recientes desarrollos en filosofía de la ciencia. A este período de los años sesenta se refieren Guba y Lincoln (1990) como la *tercera generación* de la evaluación.

En los últimos años de la década de los sesenta había aumentado el interés por la información acerca de la implantación de los programas, los procesos y la evaluación formativa. Los procedimientos para la obtención de este tipo de datos requerían técnicas ampliamente utilizadas ya por los etnógrafos, aunque el carácter práctico de los proyectos

y su breve duración no se correspondían por completo con el trabajo de campo clásico de los estudios etnográficos. La evaluación etnográfica se hizo muy popular a finales de la década de los setenta, y de ella ha surgido desde entonces gran parte de la investigación evaluativa y básica.

Aunque unos años más tarde, a finales de la década de los años sesenta y durante la de los setenta, también en Gran Bretaña el ámbito de la evaluación de programas emerge con fuerza a raíz de la proliferación de proyectos de reforma del currículum y su consecuente evaluación. Los trabajos desarrollados en Estados Unidos impulsaron y sirvieron de base a los autores anglosajones, entre los que se inició un considerable debate y controversia acerca de la naturaleza de la tarea evaluativa y del rol del evaluador (Elliott, 1991).

Pero como señala Greene (1994), la investigación evaluativa no sólo tuvo que resolver cuestiones básicamente metodológicas, sino que también sus cimientos epistemológicos de tradición positivista se vieron azotados por los avances que desde la filosofía de la ciencia se iban transmitiendo a numerosas disciplinas.

Es así que los modelos evaluativos subjetivistas comienzan a desarrollarse en este período, coincidiendo con el auge del paradigma interpretativo en las ciencias sociales y humanas en general y en la investigación educativa en particular. Desde esta perspectiva se plantea la evaluación como una estrategia de comprensión y valoración de los procesos y resultados de un programa educativo. Se aboga por la pluralidad en la evaluación de los contextos y se decanta por una orientación metodológica de estudio de casos fundamentada en métodos cualitativos. Difiere de los modelos objetivistas en la concepción de la realidad y en su forma de entender la generación de conocimiento. Aquí, el saber es una creación humana estrechamente vinculada a los valores, creencias y actitudes de las personas inmersas en la realidad a evaluar, y el interés de la evaluación se centra en captar la singularidad de las situaciones particulares y sus características. En muchas ocasiones, el evaluador asume un rol de cooperación con las personas que implementan el programa. Podemos citar el modelo de Evaluación respondente de Stake (1967; 1975), el modelo de Evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (1976) y el de Evaluación democrática de McDonald (1976). Greene señala que en esta perspectiva interpretativa pueden situarse los enfoques responsables de evaluación de Stake (1975), Guba y Lincoln (1981) y la evaluación de expertos de Eisner (1976).

A finales de los años ochenta y continuando con la eclosión de modelos cualitativos iniciada años atrás, Guba y Lincoln (1990) ofrecen una línea evaluativa, la *cuarta generación*, a la que denominan como *respondente* y *constructivista,* integrando de alguna forma el enfoque respondente propuesto por Stake y los presupuestos del denominado *paradigma constructivista.* Las demandas, las preocupaciones y asuntos de las personas implicadas o responsables (*stakeholders*) sirven como foco organizativo de la evaluación, la cual se desarrolla bajo los supuestos del mencionado enfoque paradigmático. Partir de las demandas y necesidades de las personas implicadas es necesario, porque:

- Son grupos de riesgo ante la evaluación y sus problemas deben ser convenientemente contemplados, de manera que sientan que están protegidos ante tal riesgo.
- Los resultados pueden ser utilizados en su contra en diferentes sentidos, sobre todo si se sitúan al margen del proceso.
- Son potenciales usuarios de la información que resulte de la evaluación.
- Pueden ampliar y mejorar el rango de la evaluación.
- Se produce una interacción positiva entre los distintos implicados.

Exponemos a continuación los rasgos que definen la evaluación según la propuesta de Guba y Lincoln recogidos por Escudero (1996).

- La evaluación es un proceso *sociopolítico*.
- La evaluación es un proceso conjunto de *colaboración.*
- La evaluación es un proceso de *enseñanza/aprendizaje*.
- La evaluación es un proceso *continuo, recursivo y altamente divergente* .
- La evaluación es un proceso *emergente.*
- La evaluación es un proceso con *resultados impredecibles* .
- La evaluación es un proceso que *crea realidad.*

No podemos finalizar este apartado sin hacer referencia al enfoque crítico en la investigación evaluativa. Si bien es cierto, como señala Rebollo (1993), que existe un vacío de modelos desde esta perspectiva y se requiere un mayor desarrollo teórico y metodológico, cabe señalar, por otra parte, que es cada vez mayor el consenso al considerar la investigación-acción como una metodología válida para la evaluación de *programas educativos* (Midkiff y Burke, 1987; Sandín, 1997), la evaluación participativa de *programas comunitarios* (Brunner y Guzman, 1989; Lipps y Grant, 1990) , la evaluación de *centros* y la evaluación de la propia *práctica profesional* y el *desarrollo del currículum* (Elliott, 1993):

> «la investigación-acción unifica actividades que a menudo se han considerado muy diferentes. Las actividades de enseñanza, investigación educativa, desarrollo curricular y evaluación forman parte integrante del proceso de investigación-acción» (p. 67).

Desde esta perspectiva, se entiende la evaluación de programas como un proceso de recogida de información que fomenta la reflexión crítica de los procesos, la transformación de los destinatarios del programa y conduce a la toma de decisiones pertinentes en cada situación específica. La evaluación se centra en el análisis crítico de las circunstancias personales, sociales, políticas y económicas que rodean la propia acción. Los cambios individuales de los participantes servirán como base para cambios más globales a nivel institucional y comunitario. El contenido de la evaluación hace referencia tanto al proceso por el cual se toman las decisiones como a las acciones derivadas de tales decisiones. Así, los contenidos de la evaluación se plantean de manera abierta y flexible. El evaluador asume una posición de implicación y compromiso con el grupo, facilitando y guiando el proceso de evaluación. Su papel es básico como agente dinamizador del mismo. El programa se encuentra condicionado por las circunstancias sociales, vivenciales, políticas e históricas de los participantes, y el consenso entre los mismos es fundamental para el desarrollo de todo el proceso.

Realizada una aproximación histórica general al origen y evolución de la investigación cualitativa, nos ocupamos ahora de conocer cómo se ha introducido y desarrollado en nuestro país.

CAPÍTULO **5**

La investigación cualitativa en España

5. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN ESPAÑA

5.1. Introducción

En este capítulo realizamos un breve apunte sobre la emergencia y desarrollo de la investigación cualitativa en España en diversas temáticas y métodos. Debemos señalar, en primer lugar, que no se encontrará un estudio bibliométrico sobre los trabajos e investigaciones desarrolladas, pues puede comprenderse que la cada vez mayor presencia de la metodología cualitativa en diversas esferas de la investigación educativa desbordaría por completo las posibilidades de nuestro trabajo y, de alguna manera, también su objetivo. Nos ha interesado, particularmente, ofrecer una panorámica general de cómo ésta se ha ido introduciendo, desarrollando y tomando forma en nuestro país, destacando algunos ámbitos específicos de investigación, publicaciones, acontecimientos y períodos.

Así, dedicamos una primera parte a abordar los estudios que se han desarrollado bajo lo que se ha venido a denominar el "paradigma de pensamientos del profesor" y sobre el pensamiento del alumnado. Se verá que este apartado cuenta con una cierta elaboración, tanto a nivel conceptual como metodológico, puesto que la tradición investigadora en nuestro país en esta línea es amplia y dilatada y se dispone ya de una amplia bibliografía.

Más tarde, abordamos la investigación-acción, la investigación etnográfica y la investigación evaluativa, con las limitaciones que supone la existencia de numerosos trabajos, pero sobre los que se han realizado pocas síntesis o recopilaciones desde el punto de vista metodológico. Por otra parte, el uso no homogéneo y en ocasiones "inadecuado" de determinadas etiquetas, como "investigación-acción" o "investigación-etnográfica", para designar la naturaleza de algunos estudios dificulta enormemente la tarea de sistematizar las diversas aportaciones.

Asimismo, queremos resaltar y reflexionar sobre determinadas cuestiones que nos remiten a aspectos de fundamentación teórico-conceptual y también metodológica. Por ejemplo, en el apartado dedicado a la investigación etnográfica se comprobará cómo la

introducción de la etnografía en el ámbito educativo se ha producido básicamente desde la sociología (si se quiere, incorporando algunos de sus constructos, por ejemplo socialización) y desde la antropología (si se quiere, incorporando sus estrategias, por ejemplo la observación participante). En ese sentido, la emergencia de "nuevos espacios disciplinares", como la paulatina consolidación de la *etnografía educativa,* conlleva ciertos debates interdisciplinares sobre el uso de los métodos cualitativos y su fundamentación teórica[1].

5.2. La investigación sobre el conocimiento profesional y el pensamiento del alumnado

5.2.1. Los estudios sobre el pensamiento del profesorado

Una de las líneas de investigación que desde la didáctica se ha desarrollado con mayor profusión en las últimas décadas en torno al *conocimiento profesional* es sin duda la del "pensamiento del profesor", hasta el punto de que se habla incluso del "paradigma de pensamientos del profesor" (Marcelo, 1987)[2].

El interés fundamental de los estudios desarrollados bajo este enfoque es conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del docente durante su actividad profesional; procesos como la percepción de las actitudes del alumnado, la reflexión sobre sus actividades en el aula, la solución de problemas didácticos, etc.

Se asumen dos premisas fundamentales: en primer lugar, que *el profesor es un sujeto reflexivo, racional,* que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional; en segundo lugar, se acepta que *los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta* (Clark y Yinger, 1979; Shavelson y Stern, 1983)[3].

El enfoque naturalista puede considerarse relativamente reciente dentro del panorama de la investigación sobre el pensamiento del profesor. El trabajo de Jackson *La vida en las aulas* es considerado pionero en este campo, y aunque su aportación no tuvo demasiada influencia en un contexto dominado por la investigación experimental y los estudios correlacionales, sí que contribuyó a la distinción conceptual entre las fases preactiva e interactiva de la enseñanza (Barquín Ruiz, 1991) . Sin embargo, fueron necesarios dos

---

[1] A este respecto, puede consultarse la siguiente obra: Velasco *et al.* (eds.) (1993). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar.* Madrid: Trotta.

[2] Sería reductivo no mencionar aquí otros enfoques relevantes en los estudios sobre el profesorado, como son el *enfoque sociológico* y el *enfoque del estrés docente* (Barquín Ruiz, 1999).

[3] Como puede observarse, estos dos supuestos son típicamente cognitivos, porque como Shavelson y Stern (1983: 373) admiten: «con el fin de abarcar esta complejidad (de la enseñanza), la persona construye un modelo simplificado de la situación real. Entonces el profesor se comporta racionalmente respecto del modelo simplificado de la realidad que se ha construido». Ello quiere decir que el comportamiento racional de un docente se valora en función de una serie de modelos formales elaborados en situación de laboratorio y no en función de las situaciones reales de aula. Esta distinción, como cabalmente sugiere Angulo Rasco (1994), será una de las críticas al modelo de *procesamiento de la información*, que permitirán un replanteamiento de la naturaleza del conocimiento docente, que desembocará en enfoques que van más allá de la consideración de modelos formales apriorísticos, para centrarse en el contexto complejo de la interacción educativa tal y como acontece.

Tabla 5.1. Principales enfoques en los estudios sobre el profesorado. Basado en Barquín Ruiz (1999)

Estudios sobre el profesorado	
Enfoque sociológico	Características sociológicas. Profesionalismo. La ambigüedad del trabajo docente. Feminización.
Pensamiento del profesor	Formación del profesorado. Estudio sobre actitudes pedagógicas. Estudios sobre la interacción docente.
Enfoque del estrés docente	Estrés. Ansiedad.

nuevos acontecimientos para que este campo de investigación irrumpiera en el panorama pedagógico (Tabla 5.1).

En primer lugar, a comienzos de los setenta se empieza a constatar, de manera generalizada, la inconsistencia de los resultados de las investigaciones producidas en el seno del "paradigma" proceso-producto, tanto desde el punto de vista conceptual como metodológico. Esa situación lleva a los investigadores a conceder una importancia creciente a los pensamientos del docente como variables mediacionales (Pérez Gómez, 1983).

En segundo lugar, el auge de la psicología cognitiva y de los modelos de procesamiento de la información hizo que sus marcos teóricos y metodológicos se aplicaran al análisis de profesiones que requerían procesos de identificación de problemas y toma de decisiones, como fue el caso de la medicina. La extrapolación al campo de la docencia no tardaría en llegar. En efecto, durante la reunión, el año 1975, del NIE (National Institut of Education), Lee Shulman coordinó el panel número seis bajo el título *La enseñanza como procesamiento clínico de información*. Los investigadores participantes en ese panel se plantearon como principal objetivo describir la vida mental de los docentes, sus antecedentes y consecuentes (Marcelo, 1987).

Las investigaciones sobre el *procesamiento de la información*[4] conforman el grupo de trabajos más consolidado y que más literatura ha generado en el campo del conocimiento del docente. Clark y Peterson (1986), dos de los autores más representativos de este ámbito, delimitan tres dominios de indagación bajo los que quedarían recogidos los diversos estudios: *planificación docente (pre y post-activa), toma de decisiones interactivas y teorías implícitas y creencias.* A estos dominios de estudio se han añadido con posterioridad los estudios sobre las diferencias entre docentes principiantes y expertos.

Pese a la existencia de numerosos enfoques, conceptualizaciones diversas y distintas aproximaciones metodológicas, todos ellos tienen en común el interés por los procesos psicológicos básicos que acontecen en la mente de los docentes que dirigen y orientan su comportamiento antes y durante la docencia interactiva (Shavelson y Stern, 1983).

[4] La aceptación formal por la comunidad científica del paradigma de investigación del pensamiento del profesor se produce en la década de los años setenta bajo la denominación inicial del modelo como "procesamiento clínico de la información" en la enseñanza (Marcelo, 1987).

Básicamente, los estudios se han desarrollado en torno a las siguientes áreas: *a) planificación del docente*: los estudios de planificación docente se han centrado en el análisis de todo aquello que un profesor/a realiza con objeto de guiar y orientar su acción futura; *b) toma de decisiones del docente durante la enseñanza*: otro dominio de investigación sobre el pensamiento y el conocimiento del docente es el que se refiere a las decisiones que éste toma durante su interacción con el alumnado. Esta línea de trabajos está fuertemente influenciada por las teorías cognitivas del procesamiento de la información (Angulo Rasco, 1999: 276); *c) teorías y creencias implícitas del docente*: los procesos de toma de decisiones y el comportamiento del docente son una función del propio sujeto, y por tanto están directamente influidos por el particular modo como el docente percibe su propio mundo profesional. Lo que aquí interesa indagar es el *contenido* del pensamiento del docente, o sea, qué conocimiento posee y cómo está organizado, y no tanto la *forma* que adoptan los procesos mentales de planificación o toma de decisiones.

Bartolomé (1992) señala que en nuestro país esta línea de investigación se da a conocer en el primer Congreso Internacional sobre pensamientos de los profesores y toma de decisiones (Sevilla, 1986). En una síntesis reciente sobre los trabajos desarrollados bajo este "paradigma", Barquín Ruiz (1999) cita a los que pueden considerarse los precursores y continuadores de este tópico, aun cuando lo abordan desde diversos enfoques[5]. Según este autor, los trabajos seminales de Yinger (Clark y Yinger, 1979; Yinger, 1982, 1986; Yinger y Clark, 1981) basados en un enfoque cognitivo han ejercido una gran influencia en la orientación de los estudios desarrollados en nuestro contexto, extrapolándose también las técnicas utilizadas, básicamente cuestionarios, escalas de observación, técnicas de rejilla y situaciones simuladas.

Sin embargo, señala Barquín que en los últimos años se ha ampliado el abanico de estrategias utilizadas en el estudio del pensamiento del profesor, que se puede apreciar en el uso de grupos de discusión y la observación. Algunos estudios de caso han dado a conocer los métodos cualitativos y probar su capacidad en el contexto educativo español, poco proclive, en palabras del autor, a novedades y a permitir la presencia de extraños en los centros y aulas. Según este autor, los estudios de caso más cercanos a la perspectiva de socialización (enfoque sociológico) son, frente a los estudios de orientación cognitiva, los que en mayor medida introducen la observación participante y los métodos etnográficos.

Si bien es cierto que el enfoque de procesamiento de la información ha permitido una mejor y más profunda comprensión de los procesos cognitivos del docente, también es verdad que se le han cuestionado algunos de sus planteamientos, poniendo de relieve sus debilidades. Para Contreras (1985), la deficiencia más notable de estos trabajos radica en la inexistencia de un modelo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el que situar los resultados de esas investigaciones. Es decir, aunque se ha aceptado que es fundamental conocer la complejidad de las situaciones de aula con las que se enfrenta el docente, bien poco se ha hecho al respecto. Por ello, sostiene este autor, es imprescindible situar la investigación sobre procesamiento de la información en el marco de una concepción ecológica de la enseñanza, que permita explicar las interacciones de significados que se producen en el contexto de la institución escolar y que median el comportamiento de docentes y alumnos.

Otra debilidad de este enfoque, según este autor, aparece cuando omite mencionar la conciencia del docente sobre la distancia que existe entre sus intenciones y su acción.

---

[5] L. Montero, Universidad de Santiago; J. M. Escudero, en Murcia; L. M. Villar Angulo y C. Marcelo, en la Universidad de Sevilla; A. Pérez Gómez, J. Barquín y J. Esteve, en la Universidad de Málaga; J. Marrero, en la Universidad de La Laguna; F. Ortega y J. Varela, en Madrid.

Puede pensarse que esas distancias son la clave que permite desarrollar y evolucionar a los esquemas cognitivos del docente. Sin embargo, se sabe poco o nada acerca de cómo el docente aprende de su práctica y modifica sus esquemas de comprensión, aunque se haya constatado que éstos varían con la experiencia.

En otro orden de cosas, se ha criticado la excesiva psicologización y abstracción de los estudios sobre planificación y toma de decisiones docentes (Angulo Rasco, 1999). Más concretamente, se afirma que estos enfoques reducen la racionalidad a simple lógica formal, omitiendo el contexto dinámico en el que se toman decisiones. En efecto, un conjunto de toma de decisiones racionales (una planificación bien hecha, por ejemplo) no necesariamente implica y asegura una acción racional.

Por poco que se ahonde en esta circunstancia, es por demás evidente que la regularidad abstracta y apriorística de los modelos formales de planificación y toma de decisiones no sirve de mucho cuando es "alterada" y "perturbada" por las acciones, interacciones y retroacciones que irremediablemente acontecen durante el ejercicio de la docencia. Dirigir y ordenar el pensamiento presenta menos dificultades que dirigir la acción, en donde aparecen otros factores diferentes de la pura formulación racional.

De esto se concluye la necesidad de integrar en los diseños de investigación los elementos contingentes de la coyuntura y los conflictos de intereses entre los diferentes protagonistas de la enseñanza. Las estrategias y métodos cualitativos de investigación cobran gran importancia desde esta perspectiva.

De esta forma aparecen nuevos enfoques como los estudios sobre el *conocimiento práctico.* Esta línea de trabajo surge para paliar algunas de las carencias de los enfoques de procesamiento de información a la hora de explicar la relación entre conocimiento y acción docentes (Carter, 1990). Ante el reduccionismo, la excesiva formalización y la descontextualización de los enfoques de procesamiento de información emergen aproximaciones prácticas e integradoras, que defienden que el conocimiento que facilita la comprensión del contexto de actuación docente y que determina en última instancia las decisiones y cursos de acción ejecutados durante la enseñanza es un *conocimiento personal* (Elbaz, 1981) o práctico-reflexivo (Schön, 1983), producto de la biografía y experiencias pasadas del profesor, de sus conocimientos actuales y de su relación activa con la práctica (Carter, 1990). Es un saber hacer en su mayor parte tácito que se activa en la acción misma.

Las limitaciones de los modelos de procesamiento de la información para aportar conocimientos útiles desde el punto de vista de la formación y el desarrollo profesional del docente ha dado lugar a la aparición de una serie de líneas de trabajo que abogan por la necesidad de analizar y comprender las vivencias, percepciones, sentimientos y conocimientos que los docentes activan cuando se enfrentan a las situaciones, singulares, inestables y ambiguas de su trabajo cotidiano (Clandinin y Conelly, 1986b). Estos estudios son análisis *desde* el conocimiento de los docentes y no, como los trabajos de procesamiento de la información, *sobre* el conocimiento de los docentes. Todos estos trabajos se han ido alejando del reduccionismo cognitivista de los modelos de investigación sobre procesamiento de la información, para acercarse a las experiencias, conocimientos y creencias que resultan útiles para la práctica y van más allá de una visión estructural de toma de decisiones. Aquí el elemento cognitivo es uno más, junto a factores contextuales, personales, biográficos y experienciales.

En estos trabajos se enfatiza que los docentes afrontan su actividad profesional mediante un sistema idiosincrásico de conocimientos que es producto de la elaboración personal que el docente hace de sus ideas en un contexto institucional y social determinado. Ese conocimiento es el que verdaderamente utiliza el docente y en su conformación

entran en juego factores subjetivos biográficos y experienciales, así como aspectos objetivos contextuales. Las múltiples contingencias educativas experimentadas por los docentes generan unas actitudes y unos saberes que son distintos a los recibidos en su formación inicial (Conelly y Clandinin, 1990; Connelly y Clandinin, 1995). Este conocimiento práctico subsume y reelabora las teorías y conocimientos formales previos que el docente posee, trasformándolos en un conocimiento personal altamente adaptativo a las distintas situaciones de aula.

Además, dado su carácter situacional, idiosincrásico y experiencial, es un conocimiento construido *ad hoc* por el propio docente. De ese proceso de "construcción" se deriva otra característica del conocimiento práctico: su carácter dinámico. En efecto, el conocimiento práctico no es una reproducción mecánica de un saber teórico externo al docente, sino que hace mención al cuerpo de convicciones y significados, conscientes o inconscientes, que surgen a partir de la experiencia profesional del docente. Por este mismo motivo, su estudio y análisis requieren métodos etnográficos que permitan acceder a las comprensiones personales que los docentes utilizan para guiar sus acciones profesionales (Clandinin y Conelly, 1986a).

El trabajo pionero en este campo es la tesis doctoral que Freema Elbaz realizó en 1980 y que consistía en un estudio de caso sobre el conocimiento práctico de una profesora de Inglés. En su estudio identificó inductivamente el contenido, las orientaciones y la estructura del mismo.

Para Clandinin y Conelly (1987), el conocimiento que posee el docente, además de práctico, es *personal*[6]. Las acciones que éste lleva a cabo están condicionadas por su biografía, su formación y por un conocimiento situacional que, en cierta medida, no posee ningún otro docente. Es un conocimiento dinámico antes que estable, es tentativo y está sujeto a constantes reelaboraciones como consecuencia de su relación activa con la práctica. Estas características son debidas al carácter experiencial del conocimiento personal práctico. Clandinin y Connelly conciben la enseñanza y el aprendizaje como un proceso temporal que refleja la historia biográfica de los participantes. Ello les impulsa a proponer la narrativa como el método idóneo para profundizar en la comprensión de los fenómenos del aula (Clandinin y Conelly, 1986a)[7].

En una línea similar a la de Clandinin y Conelly, los trabajos de Mingorance (1991) y Munby (1986) se han centrado en el análisis de las metáforas como componentes del conocimiento práctico. La metáfora consiste en definir una cosa en términos de otra y no se refiere exclusivamente a una mera cuestión lingüística; muy al contrario, los procesos de pensamiento humano son en gran medida metafóricos. Para Munby (1986), dado que la metáfora es un instrumento que sirve para dar significado a nuestra experiencia, puede ser usada para conceptualizar los principios y creencias de los profesores. Las metáforas son entonces instrumentos lingüísticos a través de los cuales es posible acceder a la forma en que los docentes comprenden, estructuran y proponen formas de resolver sus problemas en clase.

A continuación, y basándonos en el trabajo de Barquín Ruiz (1999), presentamos en la Tabla 5.2 una síntesis de los trabajos realizados sobre el *pensamiento del profesor* que

[6] «Un cuerpo íntimo de convicciones y significados conscientes e inconscientes que surgen de la experiencia y se expresan en acciones personales» (p. 492).

[7] Con este método intentan revelar las unidades y ritmos de la enseñanza: «Comprender el ritmo en la narración de la enseñanza es comprender algo de la manera en que una persona se adapta a los ciclos y estructuras temporales de la escolaridad y de la vida social, convirtiéndose en lo que denominamos 'docente', mientras al mismo tiempo, estampa su marca cultural particular y personal en el proceso de enseñanza a través de los ritmos que desarrolla» (p. 386).

Tabla 5.2. Estudios sobre el pensamiento del profesor.
Basado en Barquín Ruiz (1999)

Autor/es	Método/técnica	Muestra	Temática
M. T. González (1985)	Cuestionarios. Parrilla de Kelly.	200 docentes de ciclo medio.	Opiniones sobre programas renovados.
C. Marcelo (1986)	Entrevista/ Observación.	6 profesores.	Creencias sobre la planificación de la enseñanza.
M. Acosta (1986)	Entrevista/ Observación.	4 docentes de la Escuela de Magisterio.	Análisis atribucional conducta docente.
E. García (1987)	Estudio de casos.	1 docente.	Creencias sobre evaluación.
F. Serrano (1988)	Cuestionario/ Entrevistas/Análisis de documentos.	Profesorado de EGB.	Opiniones sobre innovación educativa.
M. Espino (1989)	Cuestionario/ Entrevistas/Análisis de documentos.	154 docentes de EGB del medio rural.	Creencias, valoración y toma de decisiones.
M. V. Sánchez (1989)	Estudio de casos. Parrilla de Kelly.	2 estudiantes de EUM.	Opiniones sobre las prácticas. Influencias de su especialidad.
A. I. Pérez Gómez y otros (1989)	Cuestionario. Estudio de casos. Entrevistas.	Profesorado de la fase experimental de la Reforma de EGB.	Opiniones sobre el proceso de Reforma.
C. Marcelo (1990)	Cuestionario. Entrevistas.	109 estudiantes, 3.º EUM. 53 tutores de EGB. 8 profesores de EUM.	Opiniones sobre las prácticas.
A. Guerrero (1990)	Entrevistas. Grupos de discusión.	Profesorado no universitario.	Sindicación y posturas políticas.
F. Ortega y A. Velasco (1990)	Cuestionario. Grupos de discusión.	2.162 docentes. 131 padres/madres.	Análisis del estatus del docente rural. Estructura y perfil profesional.

(*Continúa*)

Tabla 5.2. (*Continuación*)

Autor/es	Método/técnica	Muestra	Temática
J. Zubieta y T. Susinos (1992)	Cuestionario. Entrevistas. Grupos de discusión.	1.131 docentes de distintos niveles.	Análisis del binomio satisfacción/ insatisfacción.
C. Marcelo (1991)	Inventarios. Entrevistas.	207 docentes principales de EGB, BUP y FP.	Análisis de los procesos de socialización de profesores noveles.
A. I. Pérez Gómez y otros (1993)	Cuestionarios. Estudios de casos. Análisis de documentos.	Estudiantes en prácticas. Profesores de EUM. Profesores de EGB.	Análisis de actitudes y situaciones de la fase de prácticas.
González-Anleo y González Blasco (1993)	Entrevistas.	1.438 docentes de EGB, BUP y FP.	Características sociológicas, profesionalismo, cultura docente, función docente.

han utilizado estrategias de recogida de información básicamente cualitativas, como la observación[8], la entrevista, el análisis documental, o bien han realizado un estudio de casos o han incorporado los grupos de discusión como vía de acceso a la realidad. En el ámbito de la formación del profesorado, este autor señala algunos trabajos realizados en nuestro contexto sobre la *interacción docente* a través del estudio de casos (Bonafé, 1987; Blanco, 1991; Rodríguez, 1990; Salinas, 1987; San Martín, 1985).

Además de estas estrategias, Bartolomé (1992) destaca la utilidad del *diario* como registro narrativo para acceder a los pensamientos, dilemas, conflictos, teorías o modelos implícitos que modelan la actuación del docente. En ese sentido, debemos señalar los trabajos de Zabalza, Montero y Álvarez (1986), que utilizaron el diario con profesores en prácticas, y la investigación de González (1996) sobre los diarios escritos por profesorado novel para descubrir su problemática y las posibles diferencias que en ellos se percibe por el hecho de que algunos habían participado en una investigación-acción.

Antes de introducirnos en el siguiente apartado, no queríamos finalizar esta aproximación a los estudios sobre el conocimiento profesional de los profesores sin mencionar siquiera brevemente cuáles son las últimas tendencias de investigación en este campo. Nos basamos para ello en una ponencia de Marcelo (1996) presentada en el Congreso sobre *Didáctica general y didácticas específicas,* celebrado en Santiago de Compostela en 1992.

Los estudios sobre el procesamiento de información y comparación de profesorado experto-principiante dio paso a los estudios sobre el conocimiento práctico. En la actualidad se ha avanzado algo más y ha surgido una reciente línea de investigación de algo más de una década de evolución en nuestro país acerca de *cómo se organiza el conocimiento*

[8] Hay que señalar, sin embargo, que fundamentalmente estos estudios se basan en una observación de tipo sistemático, utilizando registros sistematizados, como por ejemplo el sistema de Flanders.

profesional de los profesores [9] y, concretamente, sobre el *conocimiento didáctico del contenido* [10]. Básicamente, hace referencia a cómo el profesorado "transforma" el contenido disciplinar de una materia de forma que sea enseñable y comprensible por el alumnado.

En la ponencia mencionada, el autor revisa las metodologías de investigación utilizadas, así como los temas abordados, en función de las diferentes áreas de especialidad. Basándonos en su trabajo, presentamos en la Tabla 5.3 una síntesis de los trabajos desarrollados en nuestro contexto.

Tabla 5.3. Estudios sobre el conocimiento didáctico del contenido en España. Basado en Marcelo (1996)

Autor/es	**Método/técnica**	**Muestra**	**Temática**
Hernández de la Torre (1992)	"Árboles ordenados".	Un docente.	Indagar la estructura del conocimiento de un profesor en relación a un tópico, en concreto sobre la Andalucía musulmana.
Maza (1991)	Cuestionario.	Alumnado de Escuela Universitaria de Magisterio.	Preconceptos erróneos en relación a la división.
Mellado y otros (1985)	Estudio longitudinal.	Alumnado de Escuela Universitaria de Magisterio.	Conocimiento sobre conceptos físicos.
Sánchez (1990) y Llinares (1990)	Redacción de estudios de casos. Análisis de entrevistas.	Profesores de primaria en formación.	Diferentes sistemas de representación y significado de la noción de fracción.
Llinares, Sánchez y García (1992)	Cuestionario.	Profesores en formación, profesores en ejercicio y alumnos de Matemáticas y Biología.	Representaciones que utiliza el profesorado para presentar al alumnado el concepto de fracción.
Blanco (1991)	Observación y entrevista.	Profesores con experiencia y profesores en formación.	Análisis diferencial en la resolución de problemas. Concepciones de las matemáticas.

(*Continúa*)

[9] Generalmente, se señala que los componentes del Conocimiento profesional de los profesores/as son cuatro: Conocimiento general de la materia, Conocimiento del contenido, Principios generales de enseñanza/aprendizaje y Conocimiento didáctico del contenido.

[10] En la segunda parte del proyecto docente (apartado 12.1.2) retomamos brevemente el "conocimiento didáctico del contenido" en relación a su importancia en la enseñanza de una materia.

Tabla 5.3. (*Continuación*)

Autor/es	Método/técnica	Muestra	Temática
Medina y Domínguez (1992)	Entrevistas, observaciones y seminarios.	Profesores de Geografía e Historia de enseñanza primaria y secundaria.	Contenido propio de las disciplinas que enseñan, por ejemplo, presentación y juicio sobre hechos sociales; interdependencia hombre-medio; modelos sociales y pautas de conducta según los diversos mediadores sociales (padres, profesorado, medios de comunicación...).
Porlán (1989)	Inventario.	Profesorado de ciencias.	Concepciones sobre el aprendizaje de las ciencias.
López-Arenas González (1991)	Observación, grabación en vídeo y entrevista.	Profesorado de Inglés con y sin experiencia de secundaria.	Conocimiento didáctico del contenido en la materia de Inglés.
Marcelo (1991)	Cuestionarios y entrevistas.	Profesorado de EGB, BUP y FP en su primer año de enseñanza.	Análisis de las preocupaciones de profesores principiantes en relación al contenido que enseñan.

Vemos que fundamentalmente se realiza una triangulación de diversas técnicas y estrategias, como cuestionarios, la observación y grabación de la enseñanza, entrevistas, realización de tareas por parte del profesorado (por ejemplo a través de "viñetas"), inventarios, "árboles ordenados" (redes semánticas, esquemas heurísticos, etc.), estudio de "metáforas" y redacción de estudios de caso.

La mayoría de investigaciones se han llevado a cabo en Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias y Literatura, y en general, comparando profesores principiantes con profesores experimentados. Cabe señalar también que las investigaciones se han centrado principalmente en el nivel de enseñanza secundaria.

Pensamos que en un futuro no muy lejano el creciente interés por la formación y el desarrollo pedagógico del profesorado universitario (Cruz Tomé, 2000) traerá tras de sí, entre otros intereses, el desarrollo también de investigaciones en el ámbito universitario sobre cómo el profesorado transforma el contenido disciplinar de las materias en conocimiento didáctico de las mismas.

Para finalizar este apartado queremos recoger algunas reflexiones que nos parecen importantes. En primer lugar, Barquín Ruiz (1999) señala que la aceptación de tradicio-

nes diferentes en el campo de la investigación obliga también a reformular los tópicos en que se mueve la misma, y basándose en Neave (1988), enfatiza los siguientes aspectos (p. 438):

> «*a)* es necesaria la atención al profesor no como objeto de investigación, sino como actor de la misma; *b)* sería altamente recomendable iniciarse en la tradición de unir investigación y reflexión sobre la práctica, y *c)* se apuesta por investigar problemas de enseñanza que se encuentran los docentes, no los que seleccionan los académicos».

Por otra parte, Bartolomé (1992: 26) nos recuerda que el estudio de los pensamientos de los profesores está íntimamente ligado a la preocupación por la *formación del profesorado* y por la necesidad de buscar marcos teóricos alternativos a los tradicionales. En ese sentido, la introducción de métodos comprensivos, participativos y colaborativos reorienta y amplía la finalidad de las investigaciones a un doble nivel: la comprensión misma de la realidad y los posibles efectos transformadores del propio proceso. Utilizando el título de un sugerente trabajo de Elliott (1999), deberíamos tener en cuenta la relación entre "comprender" y "desarrollar" el pensamiento de los docentes.

5.2.2. Estudios sobre el pensamiento del alumnado

Los trabajos realizados con metodologías cualitativas experimentan un considerable incremento en la década de los años ochenta en la Didáctica de las Ciencias, concretamente en el estudio de la estructura cognitiva del alumnado. Esta línea de investigación, que se conoce genéricamente como el estudio de las ideas de los alumnos, parte de una concepción constructivista del aprendizaje y se centra en la descripción y comprensión de cómo se produce la evolución de determinados conceptos científicos en el alumnado y en el estudio de los preconceptos; no se trata sólo de describir las ideas de los alumnos, sino interpretarlas desde la coherencia interna de su pensamiento. El estudio de lo que se conoce como "preconcepciones", "concepciones alternativas", "concepciones espontáneas"..., ha constituido una línea de investigación prioritaria en la década de los años ochenta. En España podemos citar, entre otros, a Serrano (1992), que ha venido realizando desde hace años diversos estudios sobre el aprendizaje de las ciencias naturales. Los estudios y temáticas abordadas, así como las reflexiones de carácter teórico, continúan creciendo de manera importante. Esta evolución se ve reflejada en las aportaciones teóricas y los estudios que vienen apareciendo en una de la revistas más relevantes de este ámbito, *Enseñanza de las Ciencias.*

En 1994, Moreira presenta un trabajo en el que realiza un análisis de las aportaciones en dicha revista durante una década. Nos interesa constatar las cuestiones referentes a los aspectos metodológicos. En esa revisión, el autor señala que un 47% de las investigaciones publicadas se realizan mediante una "metodología cuantitativa clásica, con grupo de control o correlacional"; un 17% a través de "metodología cualitativa interpretativa (entrevistas, grabaciones en vídeo, estudios de caso) pero no etnográfica, y un 36% de estudios "aplicados" tipo encuesta con estadística de porcentajes. En palabras del propio autor, llama la atención la ausencia prácticamente total de investigaciones etnográficas, las cuales son hoy bastante comunes en otras revistas.

Sin ánimo de hacer un estudio bibliométrico exhaustivo, que desbordaría los límites de nuestro trabajo, pero sí con la intención de descubrir en qué medida ha cambiado el panorama investigador en los últimos años, hemos revisado los volúmenes de la revista

Enseñanza de las Ciencias desde el año 1994 hasta 1999, que eran los disponibles en la biblioteca de la Universidad de Barcelona. Los trabajos que utilizan el método experimental continúan teniendo una presencia importante, así como la utilización de técnicas de recogida de datos como el cuestionario, combinado en algunos casos con la entrevista individual. La utilización de la técnica de las "redes sistémicas" propuesta por Bliss *et al.* (1983) para analizar los datos se encuentra muy extendida.

Sin embargo, hemos podido constatar no sólo un aumento de las investigaciones que utilizan la entrevista semiestructurada, la observación, diarios del profesorado y la grabación de diálogos y actuaciones del alumnado, sino, y quizá más importante, una orientación más fenomenológica en el diseño del estudio y en el análisis de la información, que se plasma en la forma misma de presentar los resultados de la investigación (fragmentos de entrevistas que ilustran los comentarios y afirmaciones sobre un tópico; gráficos y dibujos realizados por el alumnado...) y, por ejemplo, en el aumento de los estudios de caso [11].

Es de obligada mención la línea de investigación (de orientación cualitativa) que está desarrollando Gómez Chacón, de la Universidad Autónoma de Madrid, sobre la educación emocional en matemáticas. Autora de numerosos artículos y libros, recibió el segundo Premio Nacional de Investigación e Innovación Educativa en 1998 del Ministerio de Educación y Cultura por su tesis doctoral sobre las influencias afectivas en el conocimiento de la matemática de poblaciones de fracaso escolar en contextos de exclusión social (Gómez Chacón, 2000). Su obra contribuye a una visión más amplia del aprendizaje (desde perspectivas antropológicas y sociológicas en educación, más allá de los enfoques exclusivamente cognitivos), que incorpora aspectos hasta ahora poco estudiados por la dificultad metodológica que supone su abordaje (emociones, afectos). Esta autora recurre a una perspectiva sociológica (interaccionismo simbólico) para dar sentido e interpretar los aspectos que favorecen o dificultan el aprendizaje de la matemática utilizando la etnografía como método de investigación. Asimismo, la obra mencionada recoge el diseño de un programa de formación en la educación emocional en matemáticas para el profesorado.

Además de estrategias de tipo etnográfico desde una perspectiva fenomenológica en los estudios sobre la didáctica de las ciencias, encontramos que también la investigación-acción puede contribuir a avanzar en la investigación cualitativa en la enseñanza de las ciencias. En ese sentido, la ponencia de Bartolomé (1995) sobre esta temática, concretamente en el ámbito de las ciencias naturales, anima a construir propuestas de mejora de la práctica didáctica desde una perspectiva crítica y reflexiva.

5.3. La introducción de la investigación-acción

El desarrollo de la investigación-acción en nuestro país ha dado lugar a movimientos innovadores en los diversos niveles educativos, en el ámbito no formal, en diferentes contextos sociales, a nivel curricular, institucional y en la formación del profesorado. Podemos hablar ya, aproximadamente, de veinte años de presencia y evolución del movimiento de investigación-acción en nuestro país. Puede constatarse, por ejemplo, en el aumento de estudios que utilizan la investigación-acción, o alguna de sus modalidades,

---

[11] Algunos artículos son: Cobo Lozano, 1996; Galagovsky *et al.*, 1998; Gómez Chacón, 1998; Langlois *et al.*, 1995; Romero y Rico, 1999; Villani y Orquiza de Carvalho, 1997.

como fundamento del proceso de investigación, y en que prácticamente todos los manuales incorporan y abordan este método en toda su amplitud y potencialidad.

Podemos nombrar, entre muchos otros acontecimientos, los sucesivos Congresos internacionales sobre "Teoría Crítica e Investigación-Acción" que se han realizado en Valladolid desde 1990 y que han contado con la presencia de figuras internacionales relevantes en este ámbito [12]. Otros encuentros relacionados con esta temática han sido la "II Reunión sobre Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela" (Granada, abril, 1991) o las "II Jornadas Internacionales de la Asociación Universitaria de Formación de Profesorado: la investigación-acción como recurso para la integración escolar" (1992).

Las experiencias son ya muchas, los grupos creados a lo largo y ancho de nuestro país también [13], progresivamente se aprecia una mayor presencia en las revistas especializadas de estudios desarrollados a través de este método; sin embargo, no son muy numerosas las obras que recojan síntesis o realicen una recopilación (grupos, líneas de investigación, modalidades) de lo que ha supuesto esta tradición en la investigación social y educativa en España. Disponemos de algunas aportaciones, como la de Escudero Muñoz (1987), y una reciente contribución de López Górriz (1998) con una introducción de Colás, y de los diversos trabajos de Bartolomé, que a lo largo de su experiencia ha participado en numerosos proyectos de investigación-acción y también ha formado y asesorado a diversos grupos. En ese sentido, nos parecen especialmente relevantes aquellas publicaciones en las que ha ido paulatinamente relatando la incorporación a nuestro contexto de la investigación-acción y el trabajo en el que presenta, desde su propia trayectoria vital, diversas modalidades de investigación-acción (Bartolomé, 1986, 1988a, 1992, 1994b; Bartolomé y Anguera, 1990) .

Ya en 1988, Bartolomé (1988b), tras una amplia revisión de estudios, tesis doctorales, informes de investigación y artículos, señalaba que a principios de los años ochenta era posible vislumbrar un cambio en las tendencias principales de investigación en España:

> «la tendencia en años anteriores de un predominio de la investigación descriptiva (...) no puede confirmarse de forma taxativa ya que se producen variaciones sustanciales. La investigación orientada a *conclusiones* cede terreno a la orientada a *decisiones*».

La autora señala la emergencia de estudios evaluativos a través de la investigación-acción y la utilización de estudios de casos de orientación etnográfica para la *comprensión* de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En España, la década de los años ochenta estuvo marcada por la transición democrática y por vertiginosos cambios sociales y educativos. Por ejemplo, es en este período cuando el Ministerio de Educación y Ciencia se compromete plenamente con la *formación permanente* creando los centros de profesores [14]. Más tarde, a partir de 1990 con la

---

[12] Por ejemplo, una de las ponencias que tuvo lugar en el seno del II Simposio Internacional (marzo, 1992) fue impartida por S. Kemmis, *Sociedad y cambio social: implicaciones en el currículum y en la investigación educativa.*

[13] Pueden consultarse, por ejemplo, las actas de los Congresos celebrados en Valladolid (1995, 1997) sobre Teoría Crítica e Investigación-Acción para constatar la amplitud de temáticas abordadas y los grupos que ya con cierta tradición desarrollan estudios bajo este enfoque.

[14] Actualmente, CPR (Centros de Profesores y Recursos). En el momento de creación de estos centros se dirigió la mirada a las experiencias desarrolladas ya en Inglaterra. La corriente anglosajona, fuertemente marcada por los trabajos del Instituto de Cambridge de la mano de Stenhouse y Elliott y centrada en el desarrollo del currículum desde una perspectiva práctica, se traslada a nuestro contexto, alienta e influencia los primeros pasos en la creación de los CEP en España.

introducción de la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo), las transformaciones se centran en el *modelo curricular* (abierto, con orientaciones generales pero otorgando plena autonomía al centro y al profesorado para su concreción), la *formación permanente* (se considera uno de los factores fundamentales para mejorar la enseñanza y poner en marcha los nuevos planteamientos didácticos de la Reforma) y la *investigación* (tradicionalmente desarrollada en ámbitos académicos universitarios, se apuesta por un modelo de docente-investigador que aúne la práctica educativa y la investigación).

Constituye este un contexto de rápida transformación, de búsqueda de modelos teóricos y metodologías para el desarrollo e implantación de diversas iniciativas innovadoras de la práctica educativa y de la formación y participación del propio profesorado en este proceso; existe una preocupación por la calidad de los centros y del sistema educativo. Uno de los pilares sobre el que se intenta construir y potenciar la calidad de la enseñanza es la innovación e investigación educativa. Por ejemplo, en el IX Congreso Nacional de Pedagogía (1988) sobre "La calidad de los centros educativos" se planteó una sección que bajo el título *Investigación-acción, innovación pedagógica y calidad de los centros educativos* apuntaba hacia la evaluación de centros de enfoque cualitativo para lograr estos objetivos (Bartolomé, 1988a).

Intentando identificar algunos momentos clave en la historia de nuestro país en relación a la investigación-acción, encontramos las palabras de Pérez Gómez (en Elliott, 1990), que señala el año 1982 como una fecha importante cuando J. Elliott, en la línea de ideas y seguidor de Stenhouse, participó en el Primer Congreso de Didáctica que tuvo lugar en la Manga del Mar Menor (Murcia); su discurso fue bien recibido entre los profesionales implicados en movimientos de renovación pedagógica.

Dos años más tarde, en 1984, la celebración en Málaga del Seminario sobre "Métodos y técnicas de investigación-acción en la escuela" contaría asimismo con la presencia de Elliott; encuentro también destacable y decisivo, que acogió a numerosos profesionales del Área de métodos a nivel nacional, en el que se abordó de manera sistemática y rigurosa los fundamentos de la investigación-acción y sus implicaciones para la práctica educativa. En 1988, el colectivo "Escuela no-sexista" de Asturias organiza las primeras "Jornadas de Investigación-Acción Educativa a Favor de las mujeres" (Oviedo, 8, 9 y 10 de diciembre).

Stephen Kemmis realizó durante el curso académico 1991-1992 una visita a diversos lugares de España, donde impartió conferencias y cursos y celebró encuentros con colectivos de enseñantes. Los "Grupos Asociados para la Investigación-Acción de Asturias" mantuvieron una extensa entrevista con él y presentan en *Cuadernos de Pedagogía* algunos de los aspectos más significativos (Braga y Cascante, 1992).

En 1991, las "Jornadas de Investigación Participativa" realizadas en la Universidad de Barcelona sirvieron para introducir y dar a conocer este enfoque en nuestro país (Acosta y Bartolomé, 1991).

En un contexto en el que los cimientos que sustentaban los tradicionales planteamientos paradigmáticos se hallan en plena revisión (Anguera, 1985; Dendaluce, 1988b), las traducciones de obras de autores relevantes marcarán enormemente el transcurso de la década de los años ochenta y noventa.

Como hemos visto, no fueron sólo las obras de estos autores las que dieron un impulso a diversos movimientos de investigación-acción en España, sino que la presencia de alguno de ellos en nuestro país en diversos foros y congresos iluminó el camino a seguir y alentó a diversos grupos a reflexionar e incorporar en su trabajo este enfoque. Veamos algunos trabajos destacables.

La perspectiva integradora de Stenhouse, que no entiende desarrollo del currículum sin desarrollo del profesorado, se ilustra en sus obras *Investigación y desarrollo del currículum* (1984) y *La investigación como base de la enseñanza* (1987). Este autor introdujo un nuevo modelo de comprensión del currículum, ligado a un proceso de investigación y de desarrollo del profesor.

Algo más tarde, la corriente anglosajona se vería ampliada por la difusión de las obras de Elliott *La investigación-acción en educación* (1990) y *El cambio educativo desde la investigación-acción* (1993), que inspirarían muchos proyectos de renovación e innovación curricular.

El libro de Carr y Kemmis (1988), original de 1983, *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado,* introdujo la corriente australiana, caracterizada por una concepción crítica de la educación y las prácticas de enseñanza, reivindicando para los "prácticos" el desarrollo de una conciencia emancipadora que le distancie críticamente de los presupuestos rutinarios que informan habitualmente su práctica.

Otras obras, como la de Goyette Lessard-Hébert *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación* (1988), contribuyen a la difusión de la investigación-acción y de sus modalidades. Concretamente, este trabajo nos recordará que este enfoque no es propio y exclusivo de orientaciones prácticas o críticas, sino que también la investigación-acción se ha desarrollado desde planteamientos positivistas.

En nuestro contexto, la ponencia desarrollada por Bartolomé (1994a) nos da a conocer cuatro experiencias de investigación-acción en las que ha participado, y que representan distintas maneras de llevarla a cabo. El punto de partida de estos trabajos obedece a tres inquietudes fundamentales: educativa, científica y social. Presentamos brevemente cuáles son estas líneas de desarrollo de la investigación-acción, que nos ilustra la trayectoria pionera, intensa y comprometida de esta autora[15].

a) *La investigación-acción técnica (primeros trabajos, 1978-1986)*

En esta etapa aparecen las primeras investigaciones basadas en un modelo de investigación-acción técnica según la trilogía propuesta por Carr y Kemmis (1988), con un enfoque de investigación claramente positivista.

Por ejemplo, el título de la primera tesis de licenciatura dirigida por la profesora Bartolomé nos ilustra cómo en esta primera etapa, que coincide con la incipiente introducción de la investigación-acción en nuestro país, la traducción del término "Operational Research", que aparece en la obra de Landsheere (1971) *La investigación pedagógica*,

---

[15] La ponencia que hemos sintetizado de Bartolomé se presentó en 1994 y recoge su experiencia hasta entonces. Somos conocedores de la trayectoria de esta mujer y podemos nombrar algunos de los trabajos que ha continuado desarrollando a través de procesos de investigación-acción. Los cursos 1994-1995 y 1995-1996 coordinó el "III Seminario (1994-1996). Minorías étnicas y Educación multicultural: investigación-acción para el desarrollo de propuestas educativas multiculturales", en el que participaron diversos grupos de profesorado de educación primaria que llevaron a cabo procesos de diagnóstico e innovación educativa relacionados con el amplio marco de la educación intercultural. En el marco del "II Pla de Recerca de Catalunya (1997-2000)" se desarrolla el proyecto "Ciudadanía global y responsabilidad social en secundaria desde una perspectiva intercultural (investigación-acción cooperativa)". Los cursos 1999-2000 y 2000-2001 han coordinado dos grupos de trabajo, que a través de la modalidad de investigación-acción cooperativa, han implementado, evaluado y optimizado materiales sobre ciudadanía e identidad europea.

se utiliza para referirnos a la "Action Research", a pesar de las diferencias entre una y otra orientación (González y Ciria, 1980, *El fracaso escolar en el área del lenguaje escrito. Investigación operativa*). El *modelo de proceso* utilizado estaba muy cercano al de Taba y Noel (1957), lo que indica una preocupación intensa por las cuestiones de *rigor científico* y por el *diagnóstico* del problema.

En resumen, los estudios desarrollados en esta primera etapa ponen de manifiesto la adopción de modelos fundamentalmente *técnicos,* pero, como señala Bartolomé, sirvieron para despertar nuestro interés y gusto por la investigación-acción.

En aquella época, la búsqueda de investigaciones y reflexiones a través de ERIC descubrió la riqueza de las *diversas corrientes de investigación* que a nivel internacional se estaban desarrollando (Stenhouse, Elliott, Cardinet, Barbier, etc.)

b) *La investigación-acción cooperativa (1986-1988)*

La aproximación a los trabajos de Oja y Pine y de Tikunoff y Ward, entre otros, contribuyeron al desarrollo de estudios en los que se planteaba la *colaboración entre instituciones* orientada a la resolución de los problemas de los "prácticos". Se intentaba así salvar el abismo entre los que realizan la investigación, los que se dedican a la enseñanza y los que tienen como tarea la formación permanente del profesorado. Precisamente, señala Bartolomé, la conferencia de la CARN de 1988 se centró en el nuevo estilo de formación permanente de profesorado que significaba la investigación-acción cooperativa.

Como ejemplo de esta modalidad, la autora nos remite a la investigación coordinada junto a M. T. Anguera durante el curso 1986-1987 en la Universidad de Barcelona y subvencionada por el ICE de la misma (Bartolomé y Anguera, 1990). El objetivo básico era descubrir una vía metodológica para introducir sistemáticamente la innovación en la docencia universitaria.

Como consecuencia de esta experiencia surgirían nuevos procesos de investigación-acción que se desarrollarían en otros lugares de España y por diversos grupos.

c) *La investigación participativa (1988-1990)*

Desarrollada fuera de nuestro país, concretamente en la República Dominicana, representa esta modalidad de investigación-acción un salto cualitativo para Bartolomé, al exigirle una inmersión profunda en un contexto hasta entonces desconocido por ella. La investigación participativa se concibe como un proceso de investigación orientado a facilitar la transformación social (Bartolomé y Acosta, 1992). Su aportación radica en que aúna el análisis de la realidad con la modificación de la misma según objetivos consensuados en el seno de una comunidad que se constituye en protagonista del proceso de principio a fin.

En nuestro país se han realizado diversos procesos de investigación incorporando los elementos clave de la investigación participativa, asumiendo como idea clave que su objetivo fundamental siempre es la resolución de un(os) problema(s) y la transformación de situaciones, incorporando al "grupo afectado" como agente en el proceso, desde la información, a la intervención y evaluación de resultados (Bartolomé Rubia, 1991; Colás *et al.*, 1990; López Górriz *et al.*, 1990). Desde enfoques sociológicos se ha analizado su

potencialidad para emprender autoinvestigaciones desde los nuevos movimientos sociales (Martínez López, 1997) .

d) *Hacia un cambio institucional desde las innovaciones curriculares (1991-1994)*

Nos relata Bartolomé su participación en el asesoramiento a diversos grupos de profesorado de la Facultad Preparatoria y de Ciencias de la Educación de la Universidad de León, Nicaragua, en el desarrollo de diez tesis de Maestría basadas en la investigación-acción. Estos trabajos ponen de manifiesto la *incidencia del cambio en las instituciones educativas*, cuando éste se produce a través de procesos continuados que llevan a cambios no sólo personales sino estructurales. El máster de "Didáctica y Formación del Profesorado" que realizaban estos profesores constituyó el elemento *formativo* básico e indispensable que acompañó el trabajo de los grupos.

En un análisis reciente de las aportaciones de la investigación-acción en España en el campo educativo, Colás (en López Górriz, 1998: 13-17) enumera los siguientes aspectos:

- ► Se adoptan pluralidad de enfoques o fórmulas de investigación-acción (colaborativa, participativa, crítica, etnográfica, etc.).
- ► Influencia de distintas tradiciones (fundamentalmente de la corriente anglosajona y la australiana).
- ► Aplicaciones a distintas áreas educativas. Principalmente en la *formación del profesorado* y el *desarrollo curricular.*
- ► Los objetivos a cubrir son múltiples. Cambio de creencias y valores en el profesorado, reflexión, autonomía. En su aplicación curricular, diagnóstico, generación de plan de acción, evaluación y elaboraciones teórico-explicativas.
- ► La investigación acción se desarrolla básicamente en contextos escolares pero no de forma exclusiva. También aparecen en el desarrollo comunitario.
- ► Se realiza frecuentemente en equipo.
- ► Explicitación de efectos unidimensionales o multidimensionales. Además del componente formativo, se explicitan otras repercusiones del proceso: innovación, desarrollo, investigación, perfeccionamiento, elaboración teórica.
- ► Se confiere a la investigación-acción funciones científicas y de generación de distintos tipos de conocimiento.

Por su parte, López Górriz (1998) también describe el panorama investigador en España según diversas modalidades. En la Tabla 5.4 sintetizamos su aportación.

En resumen, podemos confirmar la extensión y evolución de las diversas modalidades de investigación-acción en nuestro país, especialmente la última década. Se ha introducido con fuerza en movimientos de renovación, innovación (curricular e institucional) y formación del profesorado, pero aparece también como vía de acceso y transformación de la realidad de contextos no formales, y por tanto como un método válido también para profesionales educativos del ámbito social.

Destacar en todos los niveles la importancia de la *formación* que debe acompañar a los procesos de investigación-acción para que realmente puedan identificarse como tales, como en su momento ya indicó Lewin, e insistir en la importancia de la *cristalización del cambio.*

Tabla 5.4. La investigación-acción en España. Basado en López Górriz (1998: 62-70)

La investigación-acción en España	
Perspectiva de Elliott, y Carr y Kemmis	Movimiento que se desarrolla en los diferentes niveles educativos.
Investigación-acción y movimientos de renovación pedagógica	Actualmente, esta corriente es un reducto del movimiento freinetiano de Escuela Nueva de los años setenta.
Investigación participativa	Ha tomado impulso en el campo de la formación de adultos. También se desarrolla en medios de intervención comunitaria y animación sociocultural. Formación del profesorado, programas de intervención educativa y diagnóstico de necesidades.
Programas de intervención en orientación. Perspectiva de Pelletier	Se introduce la investigación-acción para el desarrollo de la orientación vocacional y personal.
Investigación cooperativa	Se ha introducido fundamentalmente en contextos universitarios.

5.4. La investigación etnográfica en educación

Para realizar una aproximación a cómo la etnografía educativa se ha ido introduciendo en nuestro país nos vamos a guiar básicamente por las publicaciones más relevantes, pues pensamos con Sarabia y Zarco (1997) que la aparición de manuales en los que la metodología cualitativa tiene un peso considerable es una de las trazas vertebradoras de la producción en dicho campo en España.

En primer lugar, debemos reconocer que las primeras aportaciones editoriales en el ámbito de la investigación cualitativa han venido de la mano de autores del ámbito de la sociología. El libro *La descodificación de la vida cotidiana* (Ruiz Olabuénaga e Ispizua, 1989), subtitulado "Métodos de investigación cualitativa", es el primer manual español básicamente cualitativo. Más tarde, en 1996, Ruiz Olabuénaga publicaría *Metodología de la investigación cualitativa,* que ya ha visto aparecer una segunda edición (1999). También podemos identificar algunas compilaciones clave que abordan tanto la metodología cuantitativa como cualitativa, como es la obra *El análisis de la realidad social* (García, Ferrando, Ibáñez y Alvira, 1986).

Continuando con las aportaciones desde la sociología, encontramos el manual coordinado por Delgado y Gutiérrez (1995) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* y el de Valles (1997) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* Ambas constituyen una buena síntesis, recopilación y sistematización conceptual de los fundamentos epistemológico-teóricos, los métodos y estrategias de la metodología cualitativa.

Ya en el ámbito específico de la educación, la obra, traducida, de Goetz y LeCompte (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, un tanto todavía im-

pregnada de un pensamiento positivista, orientó y sirvió de base a los que se iniciaban en el diseño y desarrollo de estudios etnográficos en nuestro país.

En el ámbito de las Ciencias de la Educación también se han ido publicando diversos manuales que abordan tanto la metodología cuantitativa como cualitativa (Buendía *et al.*, 1997; Latorre *et al.*, 1996) y otros específicos de metodología cualitativa, como la obra de Pérez Serrano, *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes* (1994), y más recientemente, el libro que ha coordinado *Modelos de investigación cualitativa en Educación social y Animación sociocultural. Aplicaciones prácticas* (2000), o la de Rodríguez Gómez *et al.* (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Que el monográfico de la *Revista de Investigación Educativa* de 1992, coordinado por Bartolomé, estuviera dedicado íntegramente a la investigación cualitativa en educación pone de manifiesto la paulatina introducción en los discursos y producciones científicas de métodos de investigación en educación complementarios a los tradicionales. Podemos mencionar también el artículo de Cajide publicado el mismo año en *Bordón* y dedicado íntegramente a describir las principales tradiciones de investigación cualitativa en educación, o el de Colás en esta misma revista el año 1994, "La metodología cualitativa en España. Aportaciones científicas a la educación".

Todas estas obras han facilitado el acceso a la etnografía educativa desde el punto de vista básicamente *metodológico* o instrumental, pero debemos señalar que ha sido la traducción de algunas obras, que hoy en día ya constituyen un clásico en la metodología cualitativa de investigación en educación, las que han contribuido a diseminar y explicitar el sentido y finalidad para la práctica educativa de este tipo de estudios. Observemos los siguientes títulos.

En primer lugar, la ya citada en otros momentos de este libro, *La vida en las aulas,* de Jackson (1991), que nos introduciría a descubrir lo significativo y oculto en las prácticas educativas cotidianas. O la obra de Woods (1987) *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa,* cuyo título también nos traslada al interior mismo del hecho y contexto educativo. El libro de Taylor y Bogdan (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* aborda muchas cuestiones importantes relacionadas con la etnografía y la educación. También debemos señalar los tres volúmenes coordinados por Wittrock publicados a finales de los años ochenta, *La investigación de la enseñanza.* Más recientemente, podemos destacar el libro de Eisner (1998) *El ojo ilustrado*, magnífico trabajo, que considera la investigación cualitativa no sólo como una vía para indagar y describir, sino, lo que es más importante, como un camino para mejorar la práctica educativa.

Que la investigación etnográfica se ha introducido de manera paulatina en nuestro país se refleja también en el lento pero incesante incremento de publicaciones en las que se exponen estudios llevados a cabo desde este enfoque.

Se han realizado algunos encuentros como el "I Seminario de Bases Metodológicas de la Investigación Educativa: La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas" (UNED), que han dado lugar a publicaciones como la coordinada por López-Barajas y Montoya, *La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas* (1994); además de por su contenido metodológico, cabe resaltar esta obra por haber sido elaborada, básicamente, *por* autores relacionados con el campo educativo *para* su utilización en el mismo. Desde una perspectiva antropológica, nos ofrecen una visión interesante de las posibilidades y límites de este método las distintas aportaciones que recoge la obra compilada por Aguirre Baztán, *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (Aguirre, 1995b).

En el Capítulo 7 presentamos cuáles son los principales temas educativos que se abordan desde la etnografía. Volvemos a destacar aquí su utilización para el análisis

y comprensión de contextos educativos diferenciados (Bartolomé y Panchón, 1995); estudios desarrollados en el ámbito de la educación multicultural (Bartolomé *et al.*, 1997; Colectivo IOÉ, 1996); la socialización de alumnos y maestros en la escuela (Vásquez Bronfman y Martínez, 1996); estudios de casos sobre maestros noveles (Arnaus, 1996).

Constatada la utilización de la etnografía en el ámbito de la educación, quisiéramos realizar algunas consideraciones que fundamentalmente se realizan a la misma desde la antropología. Tal y como hemos descrito en el Capítulo 4, la etnografía educativa se desarrolla en sus inicios en el ámbito de la antropología y la sociología de la educación. Una de las críticas que con más fuerza se ha realizado sobre el uso de la etnografía en educación es que en ocasiones olvidamos, sobre todo los que no provenimos de la disciplina antropológica, el marco teórico que informa su uso y sentido.

Estas reflexiones se hallan presentes, entre otros, en los trabajos que en nuestro país desarrollan los profesores de antropología H. Velaso, F. García Castaño y Díaz de Rada. Todos ellos han desarrollado estudios en el ámbito de la educación, y sus obras, entre otras, *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (1993) y *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela* (1997), constituyen un punto de referencia imprescindible para el desarrollo de estudios etnográficos en educación.

Nos alertan, entre otros aspectos, que la rápida introducción de la etnografía en nuestro ámbito disciplinar ha conllevado, por ejemplo, la realización de "etnografías relámpago"; estudios observacionales de corta duración que a través de estrategias cualitativas de recogida de información llevan a cabo investigaciones descriptivas en el ámbito educativo. Es decir, incorporamos métodos y técnicas cualitativas a nuestro quehacer investigador, pero a veces nuestra preocupación por el uso "instrumental" de los procedimientos nos aleja de una reflexión y conocimiento profundos de los marcos teóricos que los informan y orientan.

> «La etnografía representa la etapa inicial de la investigación con propósitos fundamentalmente descriptivos, la etnología comportaría un análisis comparativo y la antropología nos proporcionaría un tercer nivel de síntesis, la creación de modelos o teorías de conocimiento para comprender las culturas humanas haciéndolas aplicables al desarrollo del hombre (...) La etnografía se constituye en la base empírica del conocimiento antropológico. Se ha dicho, un poco maliciosamente, que los jóvenes antropólogos sólo saben hacer etnografía, que desde la madurez se llega a producir etnología y que sólo los sabios y experimentados antropólogos construyen antropología» (Aguirre, 1995a: 4).

De hecho, estas palabras de Aguirre nos remiten a una de las cuestiones más debatidas en torno a la metodología cualitativa de investigación, concretamente, a su capacidad o potencialidad para avanzar desde el conocimiento de una realidad hacia la generación o construcción de conocimiento. Justamente, Pulido Moyano nos presenta en su trabajo *Una muestra significativa del debate actual de la aplicación etnográfica* (1990) esta tensión entre "estudios exploratorios" y "confirmatorios", comparando las tesis de dos autores relevantes en el ámbito de la etnografía educativa, Woods y Hammersley. En relación con esta cuestión, podemos citar algunos estudios en los que se realizan análisis y metaanálisis cualitativos a partir de estudios etnográficos con el fin de construir modelos (concretamente, modelos educativos multiculturales) como el coordinado por Bartolomé (1997) y otras aportaciones como la de Sabariego y Sandín (1997) sobre *La réplica de modelos educativos en la investigación etnográfica.*

Realizamos estas breves reflexiones, pues nos parece que tras la etapa en la que en nuestro país la etnografía educativa parece haberse introducido con fuerza e incorporado

a las tradicionales metodologías de investigación, debemos interesarnos por avanzar en una reflexión más profunda sobre su utilización en Pedagogía y otras disciplinas del ámbito educativo.

5.5. La investigación evaluativa

Escudero (1996) señala que los tres pilares básicos que definen el campo de la investigación evaluativa son la *evaluación de programas* (ámbito en el que se origina esta línea investigadora y término que durante cierto tiempo fue utilizado como sinónimo de investigación evaluativa), la *evaluación de profesores* y la *evaluación de instituciones educativas*. La *evaluación del alumnado* es un elemento clave en la investigación evaluativa, tanto de programas como de profesorado, centros, y además posee entidad propia como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Abordar aquí cuáles han sido los avances y estudios concretos que se han producido en España en estas áreas evaluativas desde el punto de vista de la investigación cualitativa desborda en gran medida las posibilidades y objetivos de nuestra labor. Remitimos al reciente trabajo de Escudero, ya citado, proyecto de cátedra sobre investigación evaluativa, en el que se realiza una exhaustiva revisión de los diversos planteamientos evaluativos y se integran las aportaciones realizadas en nuestro contexto.

Nuestro objetivo es mucho más modesto y trataremos de señalar la consolidación de los estudios evaluativos, algunas publicaciones, temáticas más relevantes abordadas y diversas jornadas y encuentros celebrados. Finalmente, realizamos algunos comentarios respecto a la investigación evaluativa de carácter cualitativo.

Ya hemos visto brevemente en el Capítulo 4 que la década de los años setenta constituye una época de consolidación de la investigación evaluativa en Norteamérica. Es un momento caracterizado por la pluralidad conceptual y metodológica, período al que Mateo (1986) se refiere como de *eclosión de modelos*. La proliferación de modelos evaluativos se ve enriquecida por la aparición de *modelos* alternativos con una concepción diferente de la evaluación y del proceso a seguir. Ya hemos mencionado la *Evaluación democrática* de MacDonald (1976), la *Evaluación iluminativa* de Parlett y Hamilton (1976), la *Evaluación como crítica artística* de Eisner (1976) y la *Evaluación respondente* de Stake (1975), a la que se adhieren Guba y Lincoln. Pero será la publicación a finales de los años ochenta de los trabajos de estos últimos autores, entre otras aportaciones, la que definitivamente daría impulso a la investigación evaluativa de *cuarta generación*. En su obra *Effective evaluation* (1981) se defiende la investigación naturalista en la evaluación desde los puntos de vista teórico y metodológico. En la primera parte se describe la aparición del “nuevo enfoque”, haciendo una comparación sucinta de los modelos de evaluación que se oponen a las premisas tradicionales y una descripción amplia de la evaluación responsiva de Stake.

En España, señala Bartolomé (1990c) que por aquella época no habíamos “pasado” las etapas precedentes en la historia de la investigación evaluativa y descubríamos al mismo tiempo una multitud de diseños cualitativos y cuantitativos que nos llevó a embarcarnos de forma apasionada en una polémica que no habíamos vivido. Sin embargo, nutriéndonos de algunos trabajos sobre este debate, pronto aparecerían reflexiones y aportaciones teóricas (De Miguel, 1988; Dendaluce, 1988a).

La evaluación de programas educativos ha tenido un gran auge en los últimos años en nuestro país, que puede constatarse en la aparición de obras y artículos de fundamentación conceptual y también en los que se describen experiencias prácticas de evaluación

de programas concretos (Abarca, 1989; Alvira, 1991; Colás y Rebollo, 1993). Por ejemplo, la revista *Bordón* (1992) publicó un monográfico (vol. 43, n.º 4) sobre la evaluación de programas.

Este impulso se debe en gran medida a los proyectos y trabajos, bien individuales o bien colectivos, de investigadores integrados en el área MIDE y al empuje de AIDIPE y de su órgano de expresión, la *Revista de Investigación Educativa*. Por ejemplo, el V Seminario de Modelos de Investigación Educativa de AIDIPE (Murcia) se centró en el diagnóstico y evaluación de procesos de intervención educativa, cuyas aportaciones aparecieron en el voluminoso monográfico de la revista *RIE* publicado en 1990 (vol. 8, n.º 6). También desde el área MIDE de la UNED se promovió un seminario (octubre, 1993) sobre evaluación de las reformas educativas en España.

Señala Escudero (1996) que en nuestra área es la faceta de fundamentación conceptual y metodológica de la evaluación de programas educativos una de las que más atención ha recibido, con una amplia variedad de trabajos de diversa amplitud y orientación práctica, bien centrados en la globalidad o bien en aspectos concretos. Sin embargo, apunta hacia la denominada subárea de orientación como el contexto en que ha aparecido un mayor número de trabajos, tanto de fundamentación como aplicados, cuestión en cierta medida lógica, debido a su relación con la intervención educativa y por lo tanto por su interés en programas concretos, cuyo diseño, implementación y resultados se desean evaluar.

Se ha producido una efervescencia académica, administrativa e incluso política alrededor de la evaluación, que se manifiesta en la activa participación de muchos académicos en trabajos de esta naturaleza, generalmente en colaboración con instituciones político-administrativas, asociaciones, instituciones educativas, etc. Parece que nos hallamos en la "era de la evaluación", decía De la Orden (1997).

Ello se ha debido en gran parte a la nueva ordenación conceptual y legal del sistema educativo, pues los documentos ministeriales y legales reguladores de la reforma del sistema educativo aparecidos en los últimos años han enfatizado la evaluación como instrumento de autorregulación, control y mejora del funcionamiento del sistema educativo. Se apunta hacia un sistema integrado de acción permanente que alterne las evaluaciones internas y externas, priorizando las primeras.

La ordenación legal apuesta claramente por tomar a los centros educativos como base y como unidad fundamental de análisis. Los servicios de inspección resaltarán así el análisis cualitativo de las condiciones de los centros, compatible con los análisis cuantitativos a través de una evaluación no estrictamente externa, fundamentada en la observación frecuente y detenida (Escudero, 1996).

La evaluación de centros ha centrado el interés de los especialistas en evaluación en nuestro país. A mediados de los años ochenta se inicia una etapa prolífica en cuanto a producciones relacionadas con la evaluación de centros. La "Sociedad Española de Pedagogía" dedicó uno de sus congresos a este tema (Orden Hoz, 1988b), así como AIDIPE en su IV Seminario de Modelos de Investigación Educativa, celebrado en la Universidad de Santiago de Compostela (1988). De estos encuentros aparecería el número monográfico de *Bordón* (vol. 10, n.º 2, en 1988) y diversos artículos en la *Revista de Investigación Educativa* (vol. 7, n.º 13 en 1989). Más tarde aparecerían otras publicaciones sobre esta temática (Mateo, 1989; Pérez Juste y Martínez Aragón, 1989) y algunas tesis doctorales.

Esta dinámica se acentuó a finales de los años ochenta y en la década de los años noventa con la aparición de numerosas aportaciones en diversos campos de la actividad evaluativa: evaluación de la docencia universitaria, de la calidad del sistema educativo, del alumnado, etc. Bartolomé (1990c; 1991), Cabrera (1987), De Miguel (1994), Orden

Hoz (1990), Escudero (1992), Medina y Villar (1995), Rodríguez Espinar (1992) , Salvador (1991) o Tejedor *et al.* (1994) son sólo una muestra de la proliferación de estudios y aportaciones. Cabe señalar que también algunos programas de doctorado se han centrado específicamente en la investigación evaluativa.

En la aparición del primer número de la *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* cabe señalar la aportación de LeCompte (1995), *Un matrimonio conveniente: Diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas*.

Pero ya hemos dicho que no pretendíamos realizar una exhaustiva revisión acerca de la *investigación evaluativa,* y lo dicho hasta aquí ha tratado sólo de mostrar su relevancia en el ámbito educativo. Lo cierto es que nuestra pretensión de sistematizar en la medida de lo posible las aportaciones que desde una perspectiva cualitativa se han realizado en este ámbito se ha visto limitada por algunas cuestiones que también aparecieron al abordar la investigación-acción y la investigación etnográfica, pero quizá en mayor grado. La principal dificultad ha sido la de encontrar obras que ofrecieran una síntesis y recopilación de trabajos, no tanto desde el punto de vista del contenido de la investigación cuanto de la metodología utilizada. Por otra parte, el tiempo que hemos invertido en consultar diversas bases de datos no nos ha ayudado demasiado, puesto que encontrábamos bajo la etiqueta de *investigación evaluativa cualitativa* desde amplios estudios etnográficos hasta proyectos en los que la mera utilización de entrevistas en profundidad, junto a muchas otras estrategias de carácter cuantitativo, llevaba al investigador a calificar el estudio como evaluación cualitativa. En ese sentido estamos de acuerdo con Bolívar (1998: 164) cuando señala que:

> «Lo que define a una investigación evaluativa no es primariamente el método o técnicas utilizadas en la recogida y análisis de datos, sino los presupuestos teóricos con los que se opera sobre la naturaleza del objeto investigado, el proceso de construcción de conocimiento y la orientación o fines de la evaluación en relación a la práctica educativa».

Ciertamente, el campo de la investigación evaluativa es amplio y complejo, incluso si nos ceñimos exclusivamente a los enfoques naturalistas y críticos. En un reciente trabajo, Bartolomé y Cabrera (2000) realizan una interesante aportación al sistematizar los modelos evaluativos cualitativos que en la actualidad aparecen de forma prioritaria en el ámbito de la multiculturalidad.

Pero no sería justo olvidar los avances que en ese sentido hemos realizado hasta el momento. Quizá podríamos citar como punto de partida, y volviendo a la década de los años ochenta, momento en el que irrumpe con fuerza la investigación evaluativa, la obra de Cook y Reichardt (1986), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa,* la cual contribuyó al reconocimiento de que las denominadas perspectivas paradigmáticas cuantitativa y cualitativa no debían considerarse como excluyentes en la investigación evaluativa, sino complementarias.

Desde entonces, se ha generado un interés creciente por los métodos cualitativos para la evaluación de los programas de intervención social y educativa, así como en la evaluación institucional, de profesorado y alumnado. En palabras de Bartolomé (1990c):

> «tanto en los niveles no universitarios, como en los universitarios o en los programas de carácter socioeducativo, la orientación general de los programas evaluativos apunta hacia una meta: la posibilidad de favorecer a través de ellos los procesos destinados a estimular un cambio educativo (otra cosa es que el modelo elegido sea el más adecuado para alcanzarlo)» (p. 44).

La dialéctica interno-externo en la evaluación, la preocupación por la implicación activa de los participantes, el carácter colaborativo y la consideración de la evaluación orientada a la mejora más allá del control han sido tópicos que se han venido considerando en los discursos (Angulo Rasco *et al.*, 1991; Bartolomé, 1990c). Prácticamente, todos los manuales de carácter metodológico contemplan, con mayor o menor amplitud y complejidad, los planteamientos teóricos que subyacen a los diversos modelos evaluativos cualitativos. Las recientes traducciones de obras sugerentes como la de House (1994) *Evaluación, ética y poder;* la de Simons (1999) *Evaluación democrática de instituciones escolares,* o el trabajo de Greene (2000) *Understanding social programs through evaluation*, aportan reflexiones y estudios concretos que abundan en la articulación teórico-conceptual y metodológica.

En nuestro país, además, por supuesto, de muchos otros trabajos que no es posible aquí mencionar en su totalidad, cabe señalar las aportaciones de M. A. Santos Guerra en relación a la evaluación cualitativa. Este autor ha venido denunciando sistemáticamente algunas patologías de la evaluación educativa [16] y apostando por la evaluación cualitativa y democrática de los centros educativos. El sentido democrático de la evaluación exige cambiar de perspectiva:

> «En cuanto al *ámbito de la evaluación.* Todos y todo, y no sólo los alumnos, ha de ser objeto de evaluación, porque todos y todo tiene incidencia en el proceso educativo. En *cuanto al control democrático.* Los protagonistas de la evaluación son todos los que intervienen en la actividad. En *cuanto a la finalidad de la evaluación.* El propósito fundamental es conseguir la mejora de la práctica y ayudar a las personas que la realizan. En *cuanto al modo de realizarla.* El proceso ha de ser respetuoso con las personas y con las reglas del ideal democrático» (Santos Guerra, 1996a: 12).

En su obra *Hacer visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares* (1990) encontramos cierta preocupación por unir cuestiones de métodos, derivaciones prácticas y reflexión en torno al sentido y finalidad de la etnografía en el ámbito de la evaluación. Otras obras de este autor son: *Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud* (1992), escrita junto a Fernández Sierra; *Como en un espejo. Evaluación cualitativa de centros escolares* (1995) y *Evaluación educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora* (1996).

Que la investigación evaluativa es un campo complejo y amplio ya lo hemos dicho con anterioridad. Las perspectivas colaborativas y democráticas parecen irrumpir con fuerza en el campo evaluativo. Desde este punto de vista, si a las cuestiones de fundamentación teórico-conceptual y metodológica añadimos una reflexión sobre determinadas dimensiones del *carácter ético del proceso evaluativo,* la tarea se amplía enormemente. Sin ir más lejos, puede consultarse en la Red las aportaciones que desde diversos puntos de España y el extranjero se realizaron en el "II Congreso Virtual de AIDIPE" (16-27

---

[16] Patología general del evaluación educativa: 1. Sólo se evalúa al alumno; 2. Se evalúan solamente los resultados; 3. Se evalúan sólo los conocimientos; 4. Sólo se evalúan los resultados directos, pretendidos; 5. Sólo se evalúan los efectos observables; 6. Se evalúa principalmente la vertiente negativa; 7. Sólo se evalúa a las personas; 8. Se evalúa descontextualizadamente; 9. Se evalúa cuantitativamente; 10. Se utilizan instrumentos inadecuados; 11. Se evalúa de forma incoherente con el proceso de enseñanza/aprendizaje; 12. Se evalúa competitivamente; 13. Se evalúa estereotipadamente; 14. No se evalúa éticamente; 15. Se evalúa para controlar; 16. Se evalúa para conservar; 17. Se evalúa unidireccionalmente; 18. No se evalúa desde fuera; 19. No se hace autoevaluación; 20. Se evalúa "distemporalmente"; 21. No se hace paraevaluación; 22. No se hace metaevaluación (Santos Guerra, 1996b).

octubre, 2000), cuyo tema fue *Ética e investigación evaluativa,* y que se centraron básicamente en cuestiones acerca de los enfoques "paradigmáticos" y su relación con la evaluación y los dilemas éticos [17].

Como nos decía antes Bolívar, "lo que define a una investigación evaluativa no es primariamente el método o técnicas utilizadas en la recogida y análisis de datos, sino los presupuestos teóricos con los que se opera (...) y la orientación o fines de la evaluación en relación a la práctica educativa".

No podemos finalizar esta breve aproximación sin mencionar el excelente volumen monográfico de la *Revista de Investigación Educativa* (vol. 18, n.º 2), coordinado por Pérez Juste, sobre Evaluación de programas educativos, que pone de manifiesto la madurez que en nuestro país ha adquirido la investigación evaluativa y que nos permite constatar la variedad de enfoques y diseños utilizados, así como las diversas temáticas que se abordan.

---

[17] La ponencia y las actas de las intervenciones realizadas en el II Congreso Virtual de AIDIPE pueden consultarse en http://www.uv.es/aidipe/CongVirtual2/debate.html.

C. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN

CAPÍTULO 6

Bases conceptuales de la investigación cualitativa

6. BASES CONCEPTUALES DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

En este capítulo nos aproximamos a una conceptualización de la investigación cualitativa. ¿Qué es la *investigación cualitativa*?, ¿existen distintos tipos de *investigación cualitativa*? Estas cuestiones tienen diversas respuestas según a lo que nos referimos cuando utilizamos dichos términos: ¿al enfoque de investigación?, ¿al tipo de objetivos que se pretenden cubrir?, ¿a los procedimientos que guían el análisis de datos? A menudo, cuando se describe la *investigación cualitativa*, modalidades, objetivos, enfoques y tipos de análisis se confunden y se mezclan en la descripción (Strauss y Corbin, 1990).

Aquí abordamos las bases conceptuales y metodológicas de la investigación cualitativa y se muestran diversos ensayos de definición de este amplio campo, sus principales características, así como las diferentes modalidades contempladas bajo este término, sus finalidades, las cuestiones relacionadas con la generación de teoría y las características del proceso general de investigación cualitativa. En primer lugar se realiza una breve aproximación histórica sobre cómo ha emergido el término investigación cualitativa, señalando que inicialmente los términos más utilizados eran los de investigación naturalista e investigación interpretativa. Progresivamente, el término investigación cualitativa se ha impuesto por dos motivos: porque en un principio se ha venido utilizando para referirse por contraposición a la investigación tradicional etiquetada como *cuantitativa,* y también, y esto es importante, para dar cabida a otros enfoques que comparten con la investigación naturalista algunos de sus presupuestos y fundamentación pero que poseen rasgos distintivos, entre otros aspectos, en *cuanto a su finalidad*, como es el caso de las metodologías orientadas al cambio. También señalamos que posiblemente es más fácil describir qué es la investigación cualitativa que definirla. En parte por la confusión que produce la traducción de determinados términos en inglés, como *approach*, *perspective*, *methodology* o *strategy,* y el uso no homogéneo entre los distintos autores de estas etiquetas.

6.1. Aproximación conceptual a la investigación cualitativa

6.1.1. Breve apunte histórico sobre el término

Hemos presentado en el Capítulo 4 cómo a lo largo del siglo XX se ha ido configurando de forma progresiva en las ciencias sociales y humanas, paralelamente a los desarrollos en la filosofía de la ciencia, un enfoque de la investigación asociado fundamentalmente a perspectivas epistemológicas y teóricas de corte interpretativo y también sociocrítico.

Cuando en 1969 W. Gephart realiza una clasificación de las 'metodologías de investigación' en educación señala seis (histórica, estudio de caso, descriptiva, cuasi-experimental, experimentación sin manipulación de medidas y experimental) y añade una más, sugerida por Egon Guba, el método no experimental. Este método "no experimental" es el que se ha venido a conocer como la *indagación naturalista* (Tesch, 1990). Cuando en 1971 Denzin acuñó la frase "indagación naturalista" se utilizaba a modo de contraste con el enfoque predominante, fundamentalmente experimental, o de "indagación convencional".

A mediados de los años ochenta, sin embargo, la investigación naturalista había alcanzado el rango de "paradigma" en el sentido kuhniano del término y emergía por contraposición a la visión y supuestos del paradigma racionalista (Guba, 1989). De hecho, son muchos los autores que al definir la *investigación cualitativa* han intentado determinar si ésta puede o debería ser diferenciada del enfoque tradicionalmente denominado "investigación cuantitativa" (Bryman, 1988; Burgess, 1984a; Hammersley, 1989, 1992; Silverman, 1997a). De ahí la proliferación en numerosos libros y manuales de listas de atributos que permiten distinguir las concepciones globales cuantitativa y cualitativa[1].

El término *indagación naturalista* enfatiza una serie de aspectos que caracterizan los procesos de investigación desde esta perspectiva, como, por ejemplo:

- el carácter contextual de los mismos
- la utilización de un conocimiento tácito
- la negociación con los participantes
- la interpretación idiográfica
- métodos cualitativos
- generación de teoría
- criterios específicos de validez
- diseño emergente
- análisis inductivo

y fundamentalmente resalta la importancia y el rol de *la persona como "instrumento"* de recogida de información en ambientes naturales.

Sin embargo, el término *investigación cualitativa* comenzó a utilizarse como sinónimo de *indagación naturalista,* ganando progresivamente adeptos en la comunidad científica. Algunas obras, como las de Bogdan y Biklen (1982), Glesne y Peshkin (1992), Mason (1996), Maxwell (1996), Strauss y Corbin (1990) y Taylor y Bogdan (1987), son una muestra de su uso actual.

---

[1] Rist (1977) brinda tres atributos, Patton (1978) proporciona siete y Guba (1978) señala catorce. Cook y Reichardt (1986b) realizan una síntesis de los atributos más prominentes de cada enfoque.

También han tenido gran influencia en la difusión e implantación del término los *Handbooks* que sobre investigación han aparecido en los últimos años, como, por ejemplo, las obras de Denzin y Lincoln (1994b; 2000b), *Handbook of Qualitative Research,* y la de LeCompte, Millroy y Preissle (1992), *The Handbook of Qualitative Research in Education.* Como señalan Eisner y Peshkin (1990a), estas obras tienen gran influencia, puesto que al definir términos, identificar cuestiones y clarificar límites perfilan un campo de estudio durante muchos años, orientan y fundamentan los estudios y estructuran los lenguajes utilizados.

Personalmente, adoptamos el término "investigación cualitativa", además de por su uso extendido en la comunidad investigadora, porque nos permite designar o referirnos tanto a los métodos tradicionalmente caracterizados como "naturalistas" o "interpretativos", por ejemplo la etnografía, pero también a otros métodos que comparten algunos de los presupuestos y fundamentación de las perspectivas orientadas a la comprensión pero que poseen rasgos distintivos en cuanto a su finalidad, entre otros aspectos, como es el caso de la investigación-acción en sus diversas modalidades.

6.1.2. ¿Qué es la investigación cualitativa?

Los múltiples usos y significados que la investigación cualitativa ha adoptado a lo largo de la historia y su concepción en las diversas disciplinas hacen difícil la elaboración de una *definición*.

Como señala Ruiz Olabuénaga (1999), en relación a los métodos de investigación cualitativa, *es más fácil describirlos que definirlos*.

Aunque es más habitual encontrar un listado de las *características* de la investigación cualitativa que su definición, vamos a acercarnos a algunas de las definiciones realizadas por diversos autores.

Por ejemplo, Strauss y Corbin (1990: 17) enfatizan el *carácter cualitativo del tipo de información* recogida, así como su *análisis*:

> «por *investigación cualitativa* entendemos cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación. Puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos, y también al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones. Algunos de los datos pueden ser cuantificados pero el análisis en sí mismo es cualitativo».

Pérez Serrano (1994a: 46) destaca la *interrelación* entre el *desarrollo del proceso* de investigación y el *diseño* de la misma:

> «la investigación cualitativa se considera como un proceso *activo, sistemático y riguroso* de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio».

y subraya que el *foco de atención* de los investigadores cualitativos radica en la realización de:

> «descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos».

Tesch (1990: 55) nos recuerda que la *utilización de datos cualitativos* no constituye el criterio exclusivo para distinguir entre investigación cualitativa y no cualitativa:

> «La investigación cualitativa, tal y como el término es usado por diversos autores significa un determinado enfoque de la producción de conocimiento [2]. No sólo se refiere a los datos».

Denzin y Lincoln (1994a), basándose en Nelson *et al.* (1993) y parafraseando su concepto de estudios culturales, ofrecen una definición comprehensiva de la *investigación cualitativa*, quizá la más reproducida en los últimos años en las obras sobre metodología cualitativa:

> «la investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática en su enfoque. Las personas que la practican son sensibles al valor de un enfoque multimétodo. Están comprometidas con una perspectiva naturalista y una comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo de la investigación cualitativa es inherentemente político y se perfila a través de múltiples posiciones éticas y políticas. La investigación cualitativa abarca dos tensiones. Por un lado, supone una amplia sensibilidad interpretativa, posmoderna, feminista y crítica. Por otro, recoge una estrecha definición de las concepciones positivista, pospositivista, humanística y naturalística de la experiencia humana y su análisis» (pp. 3-4).

Como puede verse, el término "investigación cualitativa" constituye en la actualidad un concepto amplio que hace referencia a diversas perspectivas epistemológicas y teóricas, incluyendo también numerosos métodos y estrategias de investigación:

> «la investigación cualitativa es un enfoque de indagación plenamente constituido. Atraviesa disciplinas, ámbitos y tópicos. Una compleja e interrelacionada familia de términos, conceptos y supuestos subyace a la expresión *investigación cualitativa* (...) constituye un conjunto de prácticas interpretativas de investigación que no privilegia una metodología sobre otra. Como espacio de discusión, o discurso, es difícil de definir claramente puesto que ninguna teoría o paradigma la distingue de forma exclusiva» (Denzin y Lincoln, 1994a: 1, 3).

En ese sentido, las perspectivas epistemológico-teóricas presentadas en el Capítulo 3 constituyen de forma global las principales "estructuras paradigmáticas" que fundamentan la investigación cualitativa.

La obra de Denzin y Lincoln (1994a) *Handbook of qualitative research* ha contribuido en gran medida a sistematizar la caracterización ontológica, epistemológica y metodológica de estas perspectivas, así como a identificar las características esenciales de cada una de ellas, tal y como hemos explicitado en el apartado 2.2.

Lo que hemos venido exponiendo hasta aquí constituye un acercamiento a la "investigación cualitativa", y si algo hemos podido constatar, es la dificultad en ofrecer su definición.

---

[2] Aunque nada impide a los investigadores cualitativos utilizar *datos cuantitativos* en sus estudios, nos parece acertado este matiz, pues los *datos cualitativos* pueden ser transformados numéricamente y dar paso a procedimientos analíticos y de teorización alejados del enfoque hermenéutico que fundamentalmente subyace a los estudios cualitativos.

En ese sentido, estamos de acuerdo con las palabras antes señaladas de Ruiz Olabuénaga, que nos dice que es más fácil describir qué es la investigación cualitativa que definirla. Suponemos que algo similar sucedería si intentamos definir, así, sin más, la "investigación cuantitativa". Pero realicemos una síntesis de lo relatado hasta aquí.

Hemos visto que las perspectivas teóricas son múltiples y podremos comprobar la variedad de tradiciones metodológicas que incluyen en el próximo capítulo. Si algún rasgo esencial atraviesa al sentido que se atribuye a la investigación cualitativa en las definiciones presentadas es su carácter *interpretativo, constructivista* y *naturalista*. El *interpretativismo*, como perspectiva teórica fundamental que subyace a este planteamiento, ha sido ampliamente descrito en el Capítulo 3 y remitimos, por ejemplo, a las dimensiones *cualitativo-fenomenológica* y *ecológico-naturalista* allí presentadas (Wilson, 1977). La *epistemología construccionista* nos lleva a aceptar que los seres humanos no descubren el conocimiento, sino que lo construyen. Elaboramos conceptos, modelos y esquemas para dar sentido a la experiencia, y constantemente comprobamos y modificamos estas construcciones a la luz de nuevas experiencias. Por lo tanto, existe una ineludible dimensión histórica y sociocultural en esta construcción (Schwandt, 2000).

Sin embargo, estas características han llevado en ocasiones, y de una forma simplista, a emparejar la investigación cualitativa con las metodologías orientadas a la *comprensión* de los fenómenos socioeducativos, e incluso a identificarla exclusivamente con la etnografía o la observación participante. En el apartado 7.1, en el que presentamos diversas clasificaciones de la investigación cualitativa, veremos que son muchos los autores para los que la *metodología orientada al cambio y la toma de decisiones* pueden formar parte también de la investigación cualitativa. En ese sentido, cabe mencionar aquí el trabajo realizado por Bartolomé (1992) *Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar?,* en el que se pretende romper con la exclusividad otorgada a la dualidad *investigación cualitativa-comprensión,* y en el que se presenta, además de toda una amplia gama de perspectivas paradigmáticas, que la *comprensión* (investigación etnográfica, investigación evaluativa...) puede avanzar en el camino de la *transformación* y que también los métodos que tradicionalmente se han asociado con el "paradigma sociocrítico" se engloban bajo el amplio paraguas de la "investigación cualitativa". Nosotros compartimos este planteamiento y en el presente libro se contemplan bajo la investigación cualitativa las metodologías antes señaladas. Asimismo, diversas perspectivas teóricas, como por ejemplo la teoría crítica o el feminismo, constituyen, además del interpretativismo, distintas plataformas conceptuales para la indagación cualitativa.

En síntesis, nos parece que podría distinguirse a la investigación cualitativa por su *objetivo,* considerando también como *finalidad* la elaboración conceptual y el desarrollo teórico. La definición que ofrecemos nos lleva a reconocer las palabras de Carr y Kemmis (1988) cuando dicen que:

> «hablar de investigación educativa no es hablar de ningún tema concreto ni de un procedimiento metodológico sino indicar la **finalidad distintiva** (la negrita es nuestra) en virtud de la cual se emprende esta clase de investigación y a la cual quiere específicamente servir» (Carr y Kemmis, 1988: 121).

> La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.

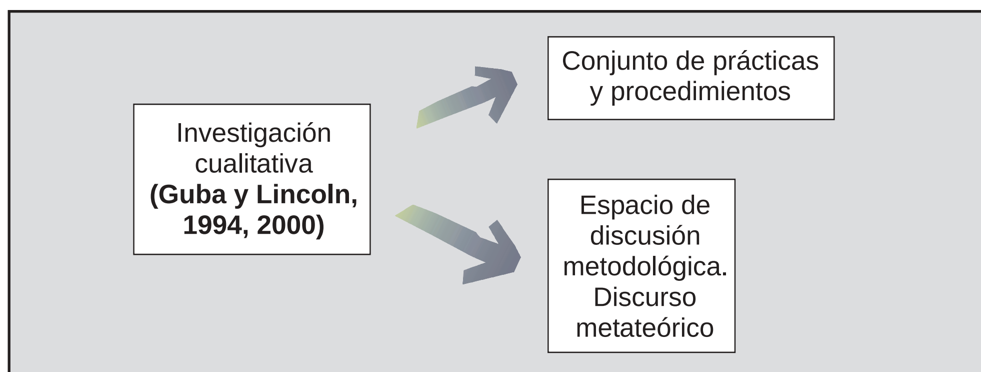


Figura 6.1.

Hemos venido insistiendo en la complejidad de perspectivas teóricas y epistemológicas que subyacen y fundamentan los diversos métodos cualitativos, y por tanto al hablar de *investigación cualitativa* no sólo nos referimos a procedimientos metodológicos, sino también a los fundamentos teórico-epistemológicos que los sustentan y orientan. Es por ello que nos parece apropiada la definición de Guba y Licoln cuando dicen que la investigación cualitativa es un *conjunto de prácticas interpretativas de investigación,* pero también un *espacio de discusión, o discurso metateórico.* En ese sentido, y utilizando el lenguaje con propiedad, cabría hablar de *metodología de la investigación cualitativa* (Fig. 6.1).

Pero podemos avanzar algo más en la *conceptualización* de la investigación cualitativa si atendemos a las principales características que la definen y los objetivos que persigue.

6.2. Características generales de la investigación cualitativa

En relación a las *características generales* de la investigación cualitativa, cabe señalar que éstas adoptan una especificación particular cuando nos adentramos en cada una de las tradiciones o métodos de investigación concretos, tal y como veremos de forma más amplia en el siguiente capítulo, puesto que cada tradición se ha originado de manera particular en el seno de una disciplina, otorgándole ciertos rasgos diferenciales; por ejemplo, la etnografía se originó en la antropología; la teoría fundamentada, en la sociología; etc. (Tabla 6.1).

Kincheloe (1991) resalta, como ya hemos comentado, que la variedad de perspectivas teóricas y tradiciones que se engloban bajo el término "investigación cualitativa" dificultan el establecimiento de unas características generales. Aquí nos referimos a algunos trabajos clásicos, como por ejemplo Taylor y Bogdan (1987) y Wittrock (1989b), para presentar los *aspectos esenciales* que de una *forma global* perfilan el enfoque cualitativo de investigación, y destacamos las palabras de Sherman y Webb (1988):

> «podemos resumir todas las características de la investigación cualitativa y señalar que el término cualitativa implica una preocupación directa por la experiencia tal y como es vivida, sentida o experimentada» (p. 7).

a las que añadimos otras más recientes de Silverman (1997a: 1) y Lincoln y Denzin (2000: 1048-1049), respectivamente, que nos aproximan a las preocupaciones que actualmente impregnan el enfoque cualitativo de investigación:

Tabla 6.1

Características de la investigación cualitativa		
(Taylor y Bogdan, 1987)	*(Eisner, 1998)*	*(Rossman y Rallis, 1998a)*
• Es inductiva. • Perspectiva holística. • Sensibilidad hacia los posibles efectos debidos a la presencia del investigador. • Comprensión de las personas dentro de su propio marco de referencia. • Suspensión del propio juicio. • Valoración de todas las perspectivas. • Métodos humanistas. • Énfasis en la validez. • Todos los escenarios y personas son dignos de estudio.	• Es un arte. • Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados. • El yo (propio investigador) como instrumento. • Carácter interpretativo. • Uso del lenguaje expresivo. • Atención a lo concreto, al caso particular.	• Es creíble gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental. • Se desarrolla en contextos naturales. • Utilización de múltiples estrategias interactivas y humanísticas. • Focaliza en contextos de forma holística. • El investigador desarrolla sensitividad hacia su biografía personal (reflexividad). • Naturaleza emergente. • Proceso basado en un razonamiento sofisticado que es multifacético e interactivo. • Fundamentalmente interpretativa.

> «es necesario ampliar nuestra concepción de la investigación cualitativa más allá de cuestiones relacionadas con el significado subjetivo y ampliarlas hacia dimensiones relacionadas con el lenguaje, la representación y la organización social».

> «en el momento actual, la investigación se conceptualiza como un acto moral o discurso moral que nos dirige a un diálogo sobre la ética, la vulnerabilidad y la verdad. Las ciencias humanas y las sociales se convierten en un lugar para conversar de manera crítica sobre democracia, raza, género, clase, nación, libertad y comunidad».

Una característica fundamental de los estudios cualitativos es su atención al *contexto*; la experiencia humana se perfila y tiene lugar en contextos particulares, de manera que los acontecimientos y fenómenos no pueden ser comprendidos adecuadamente si son separados de aquéllos.

Los contextos de investigación son *naturales* y no son construidos ni modificados. El investigador cualitativo *focaliza* su atención en ambientes naturales. Busca respuesta a sus cuestiones en el *mundo real*.

La experiencia de las personas se aborda de manera *global* u *holísticamente*. No se entiende a la persona como un conjunto separado de variables. El investigador cualitativo debe desarrollar una sensitividad hacia situaciones o experiencias consideradas en su globalidad y hacia las cualidades que las regulan.

Ha sido ampliamente utilizada ya la expresión el *"yo como instrumento"* para destacar la importancia que adquiere la persona que investiga en la recogida de información.

En los estudios cualitativos el propio investigador se constituye en el *instrumento* principal que a través de la interacción con la realidad recoge datos sobre ésta. Esta cuestión conlleva una formación específica del investigador, a nivel teórico y metodológico, para abordar cuestiones de sensibilidad y percepción:

> «los investigadores deben observar lo que tienen ante sí, tomando alguna estructura de referencia y algún conjunto de intenciones. El yo es el instrumento que engarza la situación y le da sentido (...) la capacidad para ver lo que cuenta es uno de los rasgos que diferencian a los profesores principiantes de los expertos (...) el experto sabe qué debe rechazar. Saber qué rechazar significa tener un sentido de lo significativo y poseer una estructura que haga eficiente la búsqueda de lo significativo» (Eisner, 1998: 50).

Otro rasgo que identifica los estudios cualitativos es su *carácter interpretativo.* Eisner señala que la *interpretación* tiene dos sentidos: el investigador cualitativo trata de *justificar*, elaborar o integrar en un marco teórico, sus hallazgos. Por otra parte, el investigador pretende que las personas estudiadas hablen por sí mismas; desea acercarse a su experiencia particular desde los significados y la visión del mundo que poseen a través de lo que Geertz (1987) denominó "descripción densa".

Estas son, de forma global, las características que tradicionalmente se han venido otorgando a la investigación cualitativa. Sin embargo, en los últimos años, una creciente sensibilidad hacia cuestiones relacionadas con el poder y el control, la construcción, interpretación y representación de la realidad, la legitimidad de los textos y el papel que juegan la clase, la raza, el género y la etnicidad en los procesos de investigación ha contribuido a repensar la actividad investigadora de enfoque cualitativo (objetivos, funciones, métodos, posibilidades y límites) y el papel del investigador, introduciendo elementos importantes que caracterizan la investigación cualitativa.

Así, el momento actual reivindica una *investigación cualitativa* cuya característica fundamental radica en la *reflexividad.* Este concepto significa que debe prestarse especial atención a la forma en que diferentes elementos lingüísticos, sociales, culturales, políticos y teóricos influyen de forma conjunta en el proceso de desarrollo del conocimiento (interpretación), en el lenguaje y la narrativa (formas de presentación) e impregnan la producción de los textos (autoridad, legitimidad). Por otra parte, y como ya hemos señalado, la reflexividad supone dirigir la mirada hacia la persona que investiga, el reconocimiento de los supuestos teóricos y también personales que modulan su actuación, así como su relación con los participantes y la comunidad en la que realiza el estudio.

Alvesson y Sköldberg (2000), entre otros autores, insisten en los rasgos señalados y sintetizan así las características de lo que ellos denominan *investigación reflexiva* y que es aplicable a la investigación cualitativa:

- sistematicidad y rigurosidad en las técnicas y procedimientos de investigación;
- clarificación de la primacía de la interpretación, conciencia del carácter político-ideológico de la investigación, y
- reflexión en relación al problema de la representación y la autoridad.

6.3. La investigación cualitativa en el marco de los paradigmas de investigación

Una de las clasificaciones de los métodos de investigación educativa más utilizada es aquella que distingue las diversas metodologías según si se hallan orientadas básicamente a:

Tabla 6.2. Esquema de metodologías y tipos de investigación[3] (Del Rincón *et al.,* 1995: 27)

Metodologías	Tipos de investigación
Empírico-analítica (Cuantitativa)	Experimental. Cuasi-experimental. Cuasi-experimental. Ex-post-facto.
Constructivista (Cualitativa)	Fenomenológica. Interaccionismo simbólico. Etnografía. Teoría fundamentada. Etnometodología. Fenomenográfica.
Sociocrítica (Cualitativa)	Investigación-acción. Participativa. Colaborativa. Feminista.

- la *predicción* y el *control*;
- la *comprensión,* y
- la *transformación educativa* o la *valoración* y *toma de decisiones.*

Esta propuesta suele vincular los tradicionales paradigmas de investigación y las metodologías, agrupando a su vez los diferentes métodos, y la encontramos en obras como las de Dendaluce (1988b), De Miguel (1988), Denzin y Lincoln (1994b), Del Rincón *et al.* (1995) y Latorre *et al.* (1996) (Tabla 6.2).

Para nosotros, la *investigación cualitativa* abarca básicamente aquellos estudios que desarrollan los objetivos de *comprensión* de los fenómenos socioeducativos y *transformación de la realidad*. En los últimos años aparecen con gran fuerza también los estudios que desde una perspectiva cualitativa y colaborativa se dirigen a la *valoración de* la práctica educativa y la *toma de decisiones* (procesos, programas, innovaciones) y también los procesos de investigación cuyo objetivo fundamental es la *emancipación* de los sujetos. Por lo tanto, la investigación cualitativa se refiere a lo que tradicionalmente venimos denominando *metodologías orientadas a la comprensión, metodologías orientadas a la transformación y optimización, y metodologías orientadas a la valoración y toma de decisiones* (Fig. 6.2).

---

[3] En el caso de la clasificación anterior, debemos señalar que cabría añadir, al menos, la investigación evaluativa, tanto de carácter cuantitativo como cualitativo. Por otra parte, nosotros no contemplamos el *feminismo* como un tipo de investigación, sino como una perspectiva teórica que puede subyacer a diversos métodos de investigación (por ejemplo, podemos encontrar textos sobre *feminismo y el método biográfico, feminismo y grupos de discusión* o *feminismo y etnografía*).

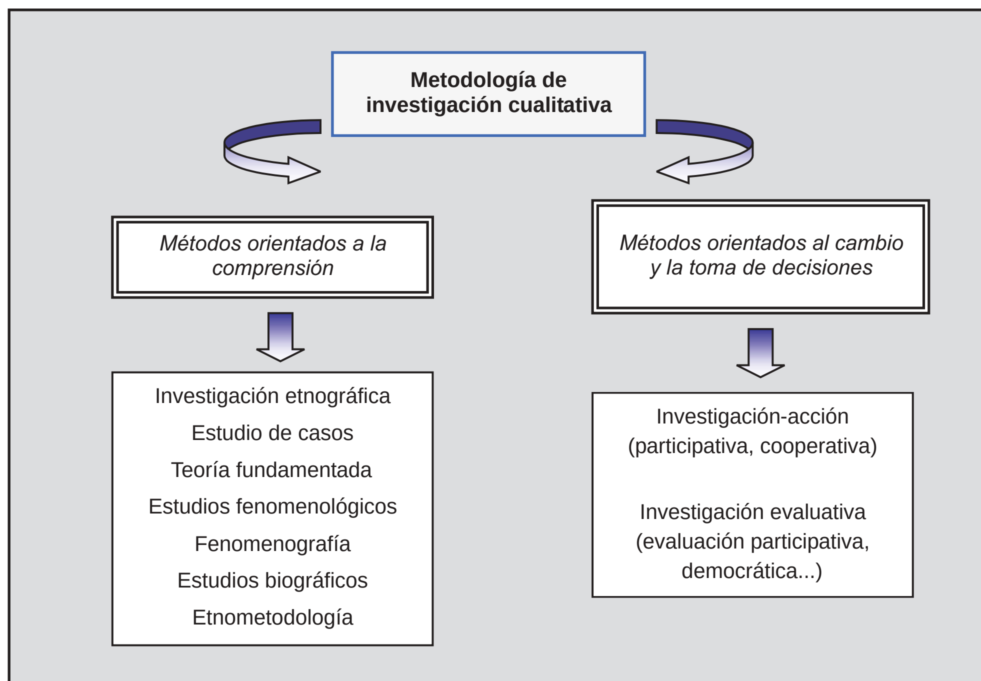


Figura 6.2. Metodologías en la investigación cualitativa.

De esta forma, los supuestos que subyacen a la perspectiva teórica del *interpretativismo* nos llevan a insistir en el concepto de *comprensión en profundidad* más allá de la mera descripción e interpretación, poniendo de relieve el protagonismo que adquieren las voces de los principales protagonistas de los fenómenos socioeducativos que se abordan. Y por otra parte, a recordar, reivindicando las aportaciones de las metodologías sociocríticas en el ámbito educativo, «que la mejor manera de conocer la realidad es intentar transformarla» (Bartolomé, 1992: 33).

La investigación-acción y la investigación evaluativa de corte cualitativo, por su propia naturaleza, se consideran métodos orientados al *cambio* y la *valoración,* mientras que el resto estaría más vinculado a procesos de interpretación y *comprensión* en profundidad. Sin embargo, aceptada esta caracterización en términos generales, no es menos cierto que algunas modalidades de estudios etnográficos, por ejemplo aquellas desarrolladas desde los parámetros de la etnografía crítica, podrían poseer una finalidad de transformación de la realidad y de emancipación o *empowerment* de las personas participantes.

6.4. Objetivos de la investigación cualitativa

Ya hemos dicho que cada método de investigación cualitativa particular imprime un sello propio al diseño del estudio y además, y muy importante, se ve influido por las perspectivas teóricas y marcos disciplinares que lo informan. También los objetivos que subya-

cen a los diversos estudios cualitativos están íntimamente relacionados con las diversas metodologías de investigación existentes.

En ese sentido, Colás (1994) señala que la bondad de una determinada metodología debe apreciarse a través de su capacidad de respuesta a preguntas tales como: ¿qué aporta la investigación cualitativa?, ¿qué tipo de problemas educativos trata de resolver?, ¿cuáles son las implicaciones o derivaciones de sus resultados?, ¿en qué medida contribuye a la generación de conocimientos?

En este apartado vamos a aproximarnos a algunas clasificaciones que se han propuesto en torno a los *objetivos* de la investigación cualitativa y nos adentraremos más adelante en cuestiones referidas a su potencialidad en relación a la generación de teoría.

Hemos venido insistiendo en que algunos autores nos recuerdan la importancia de contemplar el objetivo de *transformación* (Bartolomé, 1992), más si cabe cuando pensamos que el *ámbito educativo* es nuestro principal objeto de conocimiento, intervención e investigación. Es así que el objetivo de *comprender en profundidad los fenómenos educativos* puede ser el primer paso hacia una *transformación real*, *desde* las necesidades sentidas por las propias personas protagonistas de ese contexto educativo y *para* esa realidad. Sin embargo, y como vamos a ver, muchos autores se centran en el objetivo general de comprensión en profundidad, que perfila globalmente la mayoría de métodos cualitativos de investigación, olvidando su potencialidad, para desarrollar estudios cuya finalidad es la optimización e innovación educativa.

En nuestro país, Colás (1994) ha realizado un estudio bibliométrico de los estudios educativos fundamentados en la metodología cualitativa para identificar los objetivos científicos que se cubren desde este enfoque (Tabla 6.3).

Tabla 6.3. Aportaciones de la metodología cualitativa. Objetivos de los estudios (Colás, 1997a: 293)

Objetivos de investigación	
► *Descriptivos*	*Identificación de elementos y exploración de sus conexiones.* • Descripción de procesos, contextos, instituciones, sistemas y personas.
► *Interpretativos*	*Comprensión del significado del texto o acción y descubrimiento de patrones.* • Desarrollar nuevos conceptos. • Reelaborar conceptos existentes. • Identificar problemas. • Refinar conocimientos. • Explicar y crear generalidades. • Clasificar y comprender la complejidad.
► *Contrastación teórica*	*Elaborar, contrastar o verificar postulados, generalidades y teorías.*
► *Evaluativos*	*Evaluar políticas e innovaciones.*

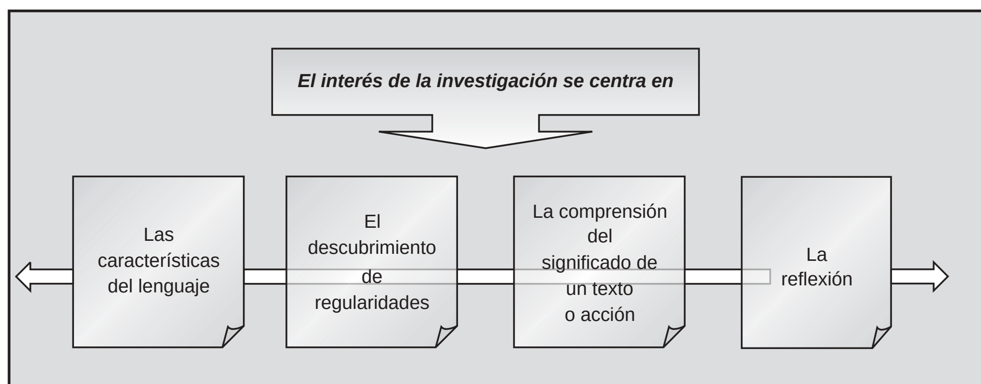


Figura 6.3. Clasificación de los tipos de investigación según el interés fundamental (Tesch, 1990: 59)

Basándose en la taxonomía establecida por Peshkin (1993), quien estudia la variedad de resultados que genera la investigación cualitativa a partir de estudios clásicos en el campo de la sociología y la antropología, realiza una síntesis de las finalidades científicas de los estudios cualitativos publicados en diversas revistas españolas del ámbito educativo entre los años 1987 y 1993[4].

Los resultados de este análisis muestran la amplitud de los estudios y diversidad de temáticas abordadas desde este enfoque y descubre que la mayoría de investigaciones focalizan en la *descripción*, *generación de teoría*s, la *comprobación de hipótesis* y la *evaluación*.

Tesch (1990) realiza una interesante ordenación de los diversos tipos de investigación cualitativa en función de si *los intereses u objetivos analíticos*[5] del estudio están relacionados con los siguientes cuatro aspectos: las *características del lenguaje*, el *descubrimiento de regularidades*, la *comprensión del significado de un texto/una acción*, la *reflexión* (Fig. 6.3).

La autora nos presenta estas dimensiones en un *continuum,* en el que a medida que avanzamos de izquierda a derecha, los diversos tipos de investigación cualitativa se caracterizarían por una menor estructuración y un carácter más holístico.

Profundizando en lo que constituye el objeto de investigación cualitativa cuando el objetivo del estudio es la *comprensión en profundidad,* bien sea de conductas naturales, situaciones sociales, significados, procesos, patrones, etc. Bartolomé (1992: 17) ilustra gráficamente el alcance de la perspectiva cualitativa de indagación (Fig. 6.4).

La variedad de objetivos señalados y la especificidad que adoptan los diversos métodos de investigación cualitativa, a la luz de las principales disciplinas y marcos teóricos que los informan, nos indica la complejidad de estudios que se desarrollan desde esta perspectiva y que podremos detallar con más profundidad en el próximo capítulo.

---

[4] No se han contemplado los estudios cuyos objetivos fundamentales son la transformación y el cambio socioeducativo.

[5] Tesch (1990) utiliza la expresión “interés de la investigación en” para referirse al objetivo analítico más general que subyace a los propósitos específicos de un proyecto de investigación, los cuales están en relación con la/s disciplina/s que los informan.

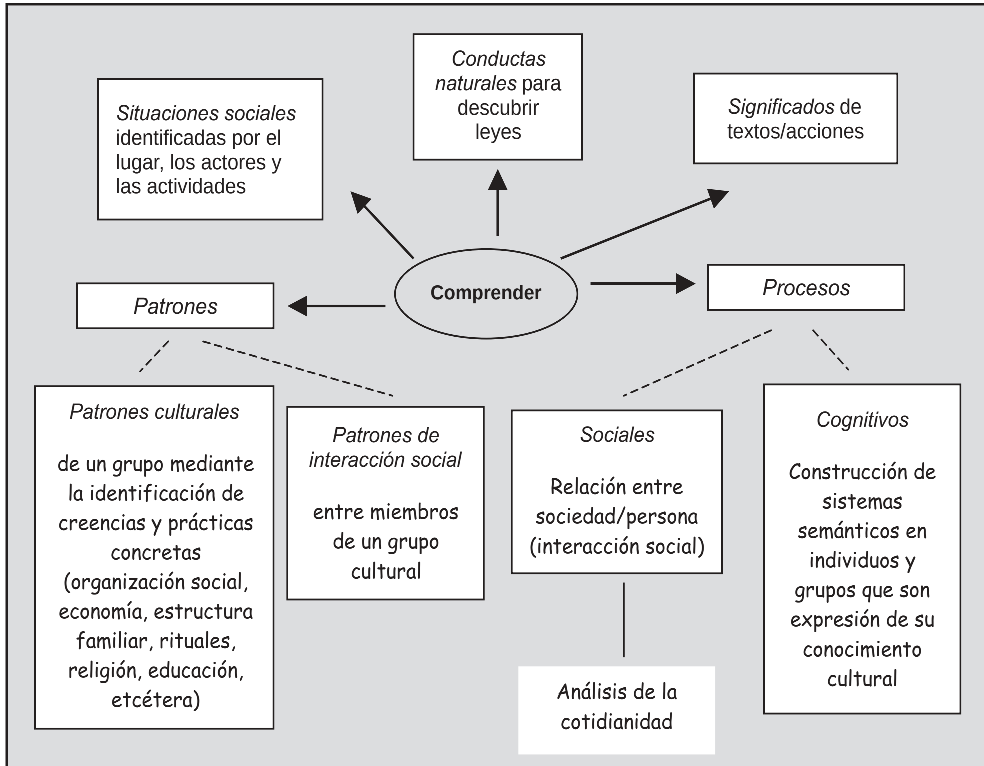


Figura 6.4. El objeto de la investigación cualitativa orientada a la comprensión (Bartolomé, 1992: 17)

6.5. Investigación cualitativa y generación de teoría

Más allá de los objetivos específicos de los distintos métodos de investigación cualitativa, y en relación a su contribución a la *generación de conocimiento*, algunos autores centran el debate sobre los *objetivos* de la investigación en torno al *nivel de interpretación* que cabe realizar en el análisis de los datos. En este sentido, Strauss y Corbin (1990) señalan que la controversia se refleja en las distintas posturas existentes sobre esta cuestión:

- Algunos investigadores creen que los datos no deben ser analizados *per se,* sino que la tarea del investigador es conseguir la información y presentarla de manera que "los informantes hablen por sí mismos". El objetivo es ofrecer una honesta visión con poca o ninguna interpretación de, o interferencia con, las palabras obtenidas o las observaciones realizadas. Solamente las palabras reales y espontáneas de los informantes son la verdadera visión de la realidad. Desde esta perspectiva, la obligación del "científico" es escuchar, observar y presentar tal cual sus hallazgos.
- Otros investigadores cualitativos están preocupados por la *descripción detallada* cuando realizan el análisis y presentan sus resultados. Dado que el investigador

no puede presentar todos los datos, es necesario reducirlos. El fundamento es presentar una detallada descripción de lo que ha sido estudiado, aunque no necesariamente de todos los datos obtenidos. Reducir y ordenar los materiales representa entonces una *selección e interpretación*. Los investigadores que optan por esta posición normalmente introducen sus interpretaciones y comentarios a lo largo y entre los largos pasajes descriptivos de los fragmentos pertenecientes a las notas de campo y entrevistas. Los materiales ilustrativos pretenden mostrar cómo es la realidad, y las interpretaciones pretenden ofrecer una visión más conceptual de la misma. Las *interpretaciones* varían en su nivel de abstracción teórica.

- Otros investigadores están interesados fundamentalmente por la *generación de teoría.* Creen que el desarrollo de interpretaciones teóricamente fundamentadas es la manera más poderosa de dar luz a la realidad. Construir teoría, por su propia naturaleza, implica interpretar los datos para que puedan ser conceptualizados, y los conceptos son así relacionados con una forma de representación teórica de la realidad. La formulación teórica resultante no sólo puede usarse para explicar la realidad, sino como una guía para la acción. Los investigadores de esta posición sostienen que las teorías representan la manera más sistemática de construir, sintetizar e integrar el conocimiento científico.

La contribución de la investigación cualitativa a la construcción de conocimiento, la generación de teoría, es ampliamente defendida por autores como Miles y Huberman (1984; 1994), Strauss y Corbin (1990) o Goetz y LeCompte (1988). Greene (1990), sin embargo, circunscribe el término "teoría" al tradicionalmente denominado paradigma pospositivista, siendo su postura criticada por LeCompte (1990), quien sí reconoce las aportaciones del enfoque interpretativo y sociocrítico en la construcción de conocimiento.

Según Morse (1997a), este tipo de controversias se debe a que no se ha clarificado suficientemente el "sentido" que los términos "conocimiento" o "teoría" adquieren en el seno de cada uno de los marcos paradigmáticos o enfoques de investigación:

> «toda teoría es medida por los criterios usados para evaluar la teoría desarrollada desde la investigación cuantitativa a pesar del hecho de que las teorías derivadas de enfoques prácticos y cualitativos son desarrolladas a partir de diversas fuentes, de formas diferentes y poseen distintas funciones. No ha habido una discusión en la literatura acerca de las implicaciones pragmáticas de cada tipo de teoría. Sin esta discusión, la confusión permanece acerca del valor y propósito del proceso de investigación cualitativa *per se*» (p. 164).

En la Tabla 6.4 aparecen las características que esta autora atribuye a los distintos tipos de teoría, según si han sido generados a partir de procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o práctica [6].

---

[6] Morse (1997a) utiliza el término *investigación práctica* para referirse a aquel tipo de indagación que los profesionales de la educación y otros ámbitos similares realizan en el ejercicio de su tarea profesional. La indagación se desarrolla para representar el mundo empírico desde la comprensión personal de un sujeto. Inicialmente no tiene una intención de producir conocimiento formalizado y empíricamente comprobado, no sirve a ningún propósito científico. Ahora bien, es un marco que organiza y guía las observaciones y la práctica de los profesionales y se modifica y reestructura cuando no sirve a este objetivo de manera conveniente. Así, la indagación práctica a la que se refiere Morse se entiende según los atributos que Schön (1992) adjudica a las prácticas profesionales que, como la educación, se desarrollan en situaciones ambiguas, intestables y dinámicas, y que requieren, por tanto, una aproximación perceptiva de naturaleza indagativa antes que aplicativa. En el momento de la acción, el conocimiento tácito que posee el profesional es reestructurado cuando éste prueba la corrección del

Tabla 6.4. Comparación de las características de la Teoría derivada de la investigación cuantitativa, la indagación cualitativa y la práctica (Morse, 1997a: 167)

Características teoría	Investigación cuantitativa	Indagación cualitativa	Práctica
Derivación	Inventada o creada por extensión de investigación previa.	Desarrollada a partir de datos empíricos.	Creada o desarrollada a partir de la práctica, de la filosofía o creencias personales.
Relación con el mundo empírico	Conjetura e inferencia.	Representa al mundo empírico.	Proporciona perspectiva, un framework para organizar la práctica.
Relación con la teoría existente	Fundamento de teoría existente.	Puede ser innovadora.	Alguna dependencia con la teoría existente.
Relación con la indagación	Primaria. Guía la investigación. Framework conceptual a prueba.	Primaria. Producto de investigación. Representación verificada de la realidad.	Secundaria. Guía la indagación. Representa una perspectiva de la realidad.
Relación con la práctica	Secundaria. Implementada después de la comprobación.	Secundaria. Implementada después de la evaluación.	Primaria. Se adapta a la práctica. Se implementa como práctica.
Utilización	Ajustar el mundo empírico con el probado.	Representa el mundo empírico.	Organiza el mundo empírico.

Si nos interesamos por la teoría que puede generar un estudio cualitativo, Morse (1997a) señala, de manera similar a los comentarios de Strauss y Corbin (1990) presentados anteriormente, que la investigación cualitativa como *producto* puede clasificarse según su nivel de abstracción teórica, el cual puede variar desde un nivel básicamente descriptivo hasta el más abstracto y generalizable.

Así, encontramos la investigación descriptiva, interpretativa, iluminativa/revelativa y explicativa. En la Tabla 6.5 se muestran las características de las teorías derivadas de estudios cualitativos según estos niveles.

---

esquema que se había construido acerca del problema. Es decir, se produce una conversación reflexiva entre las acciones y las interpretaciones, donde cada nueva acción da lugar a nuevas reinterpretaciones y significados que modifican los cursos de acción siguientes. En la reflexión en la acción, el hecho de repensar alguna parte de nuestro conocimiento nos conduce a la modificación de los cursos de acción y esto a la transformación de lo que sabemos. Entendida así, la práctica profesional es un ejercicio de indagación, una combinación idiosincrásica entre las experiencias y el conocimiento teórico.

Tabla 6.5. Características de la Teoría derivada de la investigación cualitativa (Morse, 1997a: 174)

Tipo	Propósito	Uso	Alcance	Generalización	Causalidad	Ejemplos d e m étodos
Descriptiva	Describe/ confirma.	Documenta.	Fundamentalmente, limitado por el contexto.	Local: limitada por espacio y tiempo.	Limitada.	Etnografía. Etología. Observación. participante.
Interpretativa	Ilumina/ informa.	Interpreta.	Limitada al fenómeno.	Local: limitada al fenómeno.	Limitada.	Fenomenología. Etnografía. Indagación narrativa.
Iluminativa	Revela.	Modela.	Proceso: etapas y fases.	Local: limitada al fenómeno a lo largo del tiempo.	Sí (por no confirmación de hipótesis y búsqueda de casos negativos).	Teoría fundamentada. Análisis de conceptos.
Explicativa	Explica.	Predice.	Une niveles de conocimiento macro y micro.	Amplia.	Sí.	Triangulación de métodos.

Tabla 6.6. Criterios para evaluar la estructura de la Teoría derivada de la investigación cualitativa (Morse, 1997a: 181)

Criterio	Valoración
Claridad	La descripción, ¿es detallada y completa? ¿Está claramente descrito el contexto? ¿Se explican bien los métodos? ¿Se utilizan de forma apropiada las citas? ¿Es el texto sintético e interpretativo?
Estructura	¿Están claramente delineados los conceptos? ¿Se identifican los atributos? ¿Están bien descritas las conexiones? ¿El contenido empírico se define a partir del teórico? ¿Están los límites claramente especificados?
Coherencia	Las conexiones macro-micro, ¿son plausibles? La teoría, ¿es consistente? ¿Se explicitan las ambigüedades? ¿Es clara la teoría? ¿Se utilizan los términos de forma consistente, se definen y se describen? ¿Cumple el principio de parsimonia? ¿Existe un encaje entre las categorías y los datos?
Alcance	¿Es rigurosa la teoría? ¿Está relacionada de forma apropiada con el fenómeno?
Generalización	¿Constituye la teoría un nexo apropiado entre los conceptos y las recomendaciones para la práctica? ¿Está la teoría recontextualizada para ser aplicada de nuevo?
Utilidad pragmática	La teoría, ¿funciona? ¿Es relevante a la investigación? ¿Es modificable? ¿Existen recomendaciones realistas para la práctica?

Un aspecto que nos parece interesante del trabajo de Morse es su defensa de que la calidad de una investigación cualitativa no se limite sólo a criterios de rigor metodológico, sino a la *calidad o valor de los resultados teóricos de la investigación per se* (Tabla 6.6). De esta manera, sugiere que el proceso de revisión y evaluación de la calidad vaya más allá de los aspectos metodológicos e incluya una valoración de:

a) el *nivel de desarrollo teórico* alcanzado, y
b) la *elegancia teórica o estructura de la teoría.*

6.6. El uso de los resultados de la investigación cualitativa

Cuando revisamos los distintos usos que los autores atribuyen a los resultados de la investigación cualitativa no suele haber grandes divergencias y la mayoría coincide en señalar los siguientes aspectos, entre otros: clarificar e ilustrar resultados cuantitativos, desarrollar políticas, evaluar programas, guiar la práctica, fines políticos, transformar personas e instituciones, así como otros propósitos científicos como el desarrollo del conocimiento.

Aquí nos vamos a referir a la propuesta de Rossman y Rallis (1998a), pues nos parece clarificadora respecto a esta cuestión. Las autoras señalan que el significado atribuido al término "utilidad" de la investigación no es unitario y que diferentes audiencias pueden usar el mismo informe, los resultados del estudio, de diversas maneras (por ejemplo, unas personas pueden hacer un uso instrumental y otras simbólico). Así, sugieren cuatro perspectivas en los usos de la investigación: instrumental, ilustrativo (*enlightenment*), simbólico y emancipatorio (Tabla 6.7).

- El *uso instrumental* supone la utilización intencional de la información aplicada a un problema o situación particular. La investigación se realiza para determinar la mejor solución del problema o el enfoque a adoptar para conseguir una meta específica. Los resultados de la investigación se convierten en conocimiento entendido como planes para ser desarrollados en la práctica. La generación de conocimiento y la utilización del conocimiento están directamente relacionadas.
- Los resultados de la investigación también sirven a menudo para *ilustrar* al usuario, ampliar su comprensión de la realidad. El conocimiento se acumula, contribuyendo a una gradual reorientación de su pensamiento y acciones. Desde la perspectiva *ilustrativa* no es tan importante la información específica cuanto la base comprensiva que se genera a partir de los resultados y que orientan las deliberaciones y decisiones. «Los resultados de investigación se convierten en parte de la cultura general, incorporados a conceptos aceptados, creencias y valores que de forma natural influyen en cualquier toma de decisiones» (p. 13). Asimismo, los resultados de investigación entendidos como conocimiento acumulado sirven para mejorar la práctica, fomentando una comprensión mayor de la misma.
- La investigación también puede representar un *uso simbólico* en la medida que sus resultados ayuden a las personas a repensar viejos patrones y analizar su entorno inmediato desde nuevas perspectivas. La investigación cualitativa puede así contribuir a transformar experiencias, creencias, complejas o ambiguas, a través de explicaciones simbólicas que las personas comparten.
- Por último, el *uso emancipatorio* de la investigación conlleva que el proceso de indagación, acción y reflexión, así como el conocimiento generado, transformará ciertos aspectos (sociales, institucionales, comunitarios) para emancipar a las personas participantes.

Tabla 6.7. Usos de la investigación (Rossman y Rallis, 1998a: 12)

	Uso de los resultados de la investigación cualitativa
Instrumental	• El conocimiento es aplicado a problemas específicos. • Proporciona soluciones o recomendaciones.
Ilustrativo	• Contribuye al conocimiento general. • Promueve la comprensión. • Ofrece una visión heurística.
Simbólico	• Proporciona nuevas formas de expresar los fenómenos. • Cristaliza creencias o valores.
Emancipatorio	• Ofrece vías de acción para transformar y mejorar estructuras y prácticas.

6.7. El proceso de investigación cualitativa. Características generales

En este apartado abordamos las características generales de los procesos de investigación cualitativa. Como señalan Ruiz Olabuénaga y Ispizua (1989), la investigación cualitativa está sometida a un proceso de desarrollo similar al de cualquier otra investigación de naturaleza cuantitativa; un proceso que incluye cinco fases: definición del problema, diseño de trabajo, recogida de datos, análisis de datos, validación e informe.

Sin embargo, cada una de las estrategias de recogida de información y métodos principales cualitativos (la observación participante, la historia de vida, la etnografía...):

> «imprime un sello particular a cada una de las cinco fases, lo mismo que lo hacen el experimento o el *survey* de masas. Aún así, es posible establecer un estilo cualitativo propio como resultado de aplicar a todo el proceso, en cada una de sus fases, una serie de "criterios" o principios orientadores» (Ruiz Olabuénaga y Ispizua, 1989: 61).

Latorre *et al.* (1996) identifican seis fases en el proceso general de investigación cualitativa; proceso que se configura o desprende como consecuencia de los supuestos y postulados que conforman la metodología constructivista (Tabla 6.8).

Tabla 6.8. Fases en el proceso de investigación cualitativa. Latorre *et al.* (1996)

El proceso constructivista/cualitativo (fases)
1. Fase exploratoria/de reflexión: • Identificación del problema. • Cuestiones de investigación. • Revisión documental. • Perspectiva teórica.
2. Fase de planificación: • Selección del escenario de investigación. • Selección de la estrategia de investigación. • Redefinir el problema y cuestiones de investigación.
3. Fase de entrada en el escenario: • Negociación del acceso. • Selección de los participantes. • Papeles del investigador. • Muestreo intencional.
4. Fase de recogida y de análisis de la información: • Estrategias de recogida de información. • Técnicas de análisis de la información. • Rigor del análisis.
5. Fase de retirada del escenario: • Finalización de la recogida de información. • Negociación de la retirada. • Análisis intensivo de la información.
6. Fase de elaboración del informe: • Tipo de informe. • Elaboración del informe.

Señalan también estos autores que si bien es cierto que se puede hablar de un perfil general del proceso cualitativo, dada la singularidad de los fenómenos sociales, cada modalidad o estrategia de investigación poseería su propio perfil. Mason (1996), por su parte, en un interesante trabajo acerca de la planificación de la investigación cualitativa que enfatiza la interrelación entre supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos, sin olvidar las cuestiones relacionadas con la ética de la investigación, propone una serie de cuestiones en torno a tres grandes ámbitos que el investigador debe resolver y que conducen a la explicitación del proyecto y el diseño de la investigación (Tabla 6.9) .

El diseño de una investigación cualitativa exige que el investigador se posicione y adopte una serie de decisiones no sólo durante la elaboración del proyecto de investigación y al inicio del proceso investigador, sino también durante y al finalizar el estudio.

Tabla 6.9. Cuestiones para la planificación y diseño de la investigación cualitativa (Mason, 1996)

Cuestiones para la planificación y diseño de la investigación cualitativa
A. ESENCIA DE LA INVESTIGACIÓN ¿SOBRE QUÉ ES MI INVESTIGACIÓN? Cinco cuestiones a responder sobre la esencia del estudio. • Ontología. ¿Cuál es la naturaleza del fenómeno o entidades, o realidad social que deseo investigar? • Epistemología. ¿Qué representa el conocimiento o evidencias de las entidades o realidad social que deseo investigar? • ¿A qué tópico o área sustantiva amplia se dirige la investigación? • ¿Cuáles son mis cuestiones de investigación? • ¿Cuál es el propósito de mi investigación? ¿Para qué la realizo?
B. VINCULANDO CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN, METODOLOGÍAS Y MÉTODOS. ¿POSEO UNA ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN COHERENTE? • ¿Qué fuentes y métodos de generación de información están potencialmente disponibles o son apropiadas? • Adecuación al fenómeno, realidad (ontología). ¿Qué fenómenos y componentes o propiedades de la realidad social pueden descubrir? • Fundamentación de la adecuación (epistemología). ¿Sobre qué bases pienso que ello es posible? • Cuestiones que quedan cubiertas. ¿Cuáles de las cuestiones planteadas pueden abordarse? • ¿Qué estoy intentando conseguir al integrar datos y métodos? • ¿Cómo (de acuerdo a qué lógica) puedo integrar los resultados?
C. ÉTICA, MORAL Y POLÍTICA EN EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. ¿ES MI INVESTIGACIÓN ÉTICA? • ¿Cuál es el propósito de la investigación? • ¿Qué partes, personas, prácticas, etc., están potencialmente interesadas, involucradas o afectadas por este estudio? • ¿Cuáles son las implicaciones para estas personas, etc., al plantear estas cuestiones de investigación?

Tabla 6.10. Decisiones de diseño en la investigación cualitativa. Valles (1997: 78), adaptado de Janesick (1994)

Al principio del estudio	Durante el estudio	Al final del estudio
• Formulación del problema. • Selección de casos y contextos. • Acceso al campo. • Marco temporal. • Selección de la(s) estrategia(s) metodológica(s). • Relación con teoría. • Detección sesgos e ideología del investigador. • Aspectos éticos.	• Reajuste cronograma de tareas. • Observaciones y entrevistas a añadir o anular. • Modificación de protocolos de observación y de guiones de entrevista. • Generación y comprobación de hipótesis.	• Decisiones sobre el momento y manera de abandono del campo. • Decisiones finales de análisis. • Decisiones de presentación y escritura del estudio.

Es por ello que la mayoría de autores coinciden en identificar el proceso de investigación cualitativa como *emergente*, *flexible* y *no lineal,* enfatizando su carácter *contextual* y de *adaptación* a la realidad y avatares de la propia investigación (Lincoln y Guba, 1985; Marshall y Rossman, 1989) (Tabla 6.10).

Rodríguez Gómez *et al.* (1996) intentan expresar (Fig. 6.5) el carácter continuo de la investigación cualitativa al tiempo que recurrente, señalando que las distintas fase no poseen un inicio y un final claramente delimitado, sino que interaccionan entre ellas, pero siempre en un camino hacia delante, en un intento de responder a las cuestiones planteadas en la investigación. Estos autores consideran cuatro fases fundamentales en el proceso de investigación cualitativa: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa.

Cabe señalar, como indica Valles, que simplificando tendríamos dos tipos extremos de diseños cualitativos, el *emergente* y el *proyectado*. Los primeros nos remiten a la

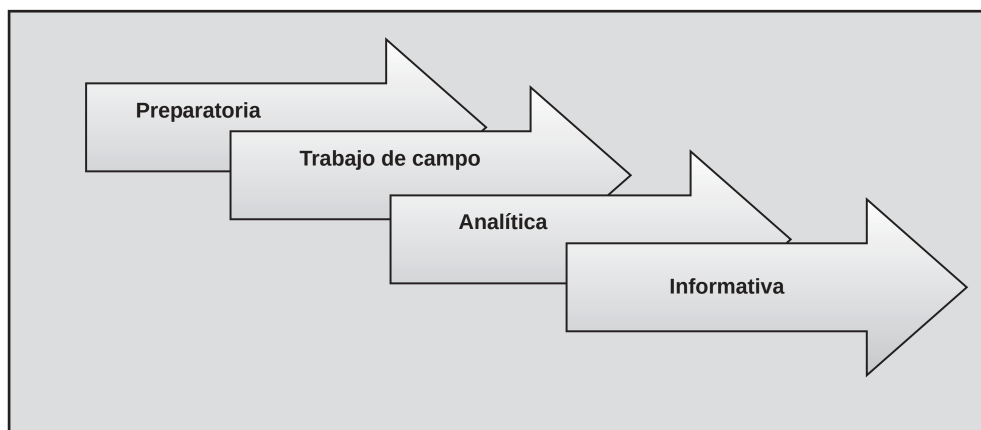


Figura 6.5. Proceso de investigación cualitativa (Rodríguez Gómez *et al.*, 1996: 63).

imagen tradicional del investigador que hace uso de los métodos y estrategias cualitativas con fines fundamentalmente exploratorios y descriptivos (estudios sobre otras culturas, cuando se debe abordar temáticas poco conocidas, cuando la disponibilidad de tiempo es alta, para el estudio de fenómenos complejos). Dice este autor que dicho modelo encaja peor en circunstancias de investigación aplicada o que precisan de un tipo de diseño menos abierto. En esta postura nos encontramos con autores como Miles y Huberman (1994), que prefieren diseños más estructurados.

Efectivamente, son muchos los autores que defienden la idea que *flexibilidad* no es sinónimo de *asistematicidad* o falta de *rigurosidad* en el diseño y desarrollo del proceso de investigación cualitativa, por ejemplo, Goetz y LeCompte (1984) y Mason (1996), entre otros. Se aboga así por una concepción de *diseño* más amplia y menos restrictiva que la visión tradicional, que supone una serie de etapas progresivas y tareas que se desarrollan de forma lineal desde la formulación del problema hasta la generación de conclusiones. Maxwell (1998) denomina a este tipo de diseños *modelo interactivo* para resaltar la constante interrelación entre las fases del proceso y entre los componentes del diseño.

En resumen, y para finalizar, podemos señalar las siguientes características de los diseños de investigación cualitativa (Latorre *et al.*, 1996):

- **Son flexibles, no lineales.** El diseño se va construyendo, permanece abierto flexible a cambios y redefiniciones que pueden ser del mismo problema de investigación o de la metodología y estrategias de investigación para abordarlo.
- **Es holístico.** Adopta un enfoque global de la situación. Busca la comprensión de la situación en su totalidad, como un retrato global.
- **Es contextualizado.** Se produce en un contexto, en una cultura, determinados, particulares.
- Se refiere a lo **personal e inmediato**, exige una relación cara a cara.
- Se centra en la **comprensión** de una situación social, no en predicciones sobre la misma.
- El **investigador debe permanecer durante cierto tiempo** en el lugar de estudio.
- El investigador debe **desarrollar una teoría o modelo** de lo que ocurre en la situación social.
- El **análisis de la información** requiere al menos tanto tiempo como el consumido en el escenario.
- El **investigador es el principal instrumento de recogida de datos**; se requiere poseer destrezas para observar y entrevistar.
- Exige un **continuo análisis de la información**.
- Las decisiones deben negociarse respondiendo a cuestiones de tipo **ético**.
- Incorpora espacios para describir los **papeles del investigador**, así como la descripción de los **sesgos y preferencias ideológicas**.

CAPÍTULO 7

Tradiciones en la investigación cualitativa

7. TRADICIONES EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Aquí describimos de forma amplia las principales *tradiciones de investigación cualitativa,* profundizando en su conceptualización, aspectos metodológicos y finalidades. Además, hemos procurado señalar las aportaciones que en el ámbito socioeducativo nos ofrecen.

Y hablamos de *tradiciones* (aunque en muchos momentos también de métodos) porque entendemos que en educación hemos venido asumiendo en gran parte, enfoques y modos de hacer ciencia propios de otras disciplinas; hablamos de tradición porque entendemos que este término denota la complejidad de perspectivas teórico-epistemológicas que sustentan los métodos de investigación; éstos no deben considerarse como un cuerpo simple y homogéneo de planteamientos; antes al contrario, son *tradiciones* que, a modo de culturas, se han ido modificando y desarrollando a lo largo de la historia en diversas disciplinas y que poseen una elevada variedad y pluralismo en su interior.

7.1. Clasificaciones de la investigación cualitativa

Ya hemos dicho que la investigación cualitativa atraviesa diversas disciplinas, participa de una gran variedad de discursos o perspectivas teóricas y engloba numerosos métodos de investigación y estrategias de recogida de datos. Esta riqueza denota la complejidad y alcance del enfoque cualitativo en el abordaje de la investigación socioeducativa y requiere que se ensayen clasificaciones o categorías que aporten un orden conceptual en el ámbito de la investigación y permitan la comunicación en la comunidad investigadora.

Sin embargo, y paradójicamente, cuando se realiza un análisis de las diversas tipologías de modalidades de investigación cualitativa se constata la existencia de una pluralidad de términos usados con diferentes sentidos, que en ocasiones se convierte en una maraña conceptual desconcertante, y que lejos de simplificar esta cuestión, dificulta la tarea de establecer un marco común y homogéneo de clasificación.

Así, encontramos en la literatura anglosajona una tendencia a utilizar indistintamente los términos *strategy of research*, *research methodology* o *tradition,* para referirse a métodos de investigación; la palabra *method,* para identificar diversas técnicas, estrategias y procedimientos de recogida de información; y todavía se complica más el intento de sistematizar las diferentes aportaciones cuando encontramos bajo el término *strategy* referencias tanto a métodos de investigación como a perspectivas teóricas; por ejemplo, encontramos clasificaciones que agrupan bajo la misma denominación el "interaccionismo simbólico" y la "etnografía", y otras los sitúan en niveles clasificatorios diferenciados.

También, si revisamos los manuales sobre metodología cualitativa en nuestra lengua, podremos constatar que el término *estrategia* no es el único que se utiliza para hacer referencia, por ejemplo, a la entrevista, el grupo de discusión o las historias de vida, sino que también se habla de *técnicas* (Valles, 1997), *prácticas* de investigación (Delgado y Gutiérrez, 1995), e incluso de *métodos* de investigación, en algunos casos. Simplificando la cuestión, podríamos hablar de la observación, la entrevista, etc., como *prácticas de investigación* o bien como *estrategias de obtención de información.* El hecho de que en la actualidad pueda plantearse el término *práctica* de investigación, o incluso *método*, se debe a que la utilización *exclusiva* en los estudios de algunas de estas estrategias se está elevando a rango metodológico. Por ejemplo, ya ha ocurrido con la observación cuando algunos autores plantean la *metodología observacional* (Anguera, 1993). En la perspectiva cualitativa, el caso más evidente es el de la investigación de carácter narrativo-biográfico, pues ya se habla del *método biográfico* en educación (Sánchez Valle, 1994a). Algo similar parece estar ocurriendo con los *grupos de discusión* [1].

En la Tabla 7.1 hemos recogido las clasificaciones elaboradas por diversos autores, en la que se puede observar coincidencias y también divergencias en la identificación de los diversos métodos cualitativos.

Ciertamente, no es fácil realizar una distinción clara entre perspectivas epistemológicas, teóricas y métodos de investigación específicos, puesto que muchas orientaciones teóricas constituyen a su vez un modelo con pautas específicas para el desarrollo del trabajo empírico. Así, Tesch (1990) señala que es imposible construir una tipología clara y excluyente de categorías que permitan clasificar los diferentes tipos de investigación cualitativa (la autora identifica más de cuarenta *tipos* de investigación cualitativa) y nos propone dos formas posibles de organización: una, en función de la *raíz disciplinar* fundamental que orienta los métodos y procedimientos de investigación, y una segunda, en función de los *objetivos* de investigación, tal y como hemos visto en el capítulo anterior.

---

[1] Realmente, en muchas ocasiones los investigadores nos encontramos con dificultades a la hora de clasificar metodológicamente nuestros estudios, pues éstos se hallan *a medio camino entre la estrategia y el método*. Cada vez más se desarrollan trabajos de investigación socioeducativos (descriptivos, evaluativos...) que incluyen, por ejemplo, diversas entrevistas u observaciones en su diseño, pero no constituyen ni una "etnografía" ni un "estudio de casos" o una "evaluación participativa". También se realizan estudios multimétodos que integran diseños "cuantitativos" y "cualitativos". Nos parece una cuestión importante sobre la que reflexionar, porque tal y como nos recuerda Wittrock (1989a), también corremos algunos "riesgos" en la complejización de los diseños de investigación cuando recurrimos a una "mezcla" de métodos y estrategias: «Una saludable tendencia actual es la aparición de modelos y programas de investigación más complejos, que tienen en cuenta una amplia gama de determinantes que influyen sobre la práctica de la enseñanza y sus consecuencias. Estos modelos, "híbridos", que mezclan experimentación con etnografía, regresiones múltiples con estudios de casos múltiples, modelos denominados de proceso-producto con análisis de la mediación infantil, estudios con diarios personales, suscitan nuevos desarrollos en la investigación sobre la enseñanza. Pero presentan también serios riesgos. Pueden llegar a convertirse en un verdadero caos si no están informados por una comprensión de los tipos de conocimiento producidos por estos diferentes enfoques» (p. 235).

Tabla 7.1. Clasificaciones de la investigación cualitativa

Autores	Enfoques
Jacob (1988) Cajide (1992)	Etología humana. Psicología ecológica. Etnografía holística. Antropología cognitiva. Etnografía de la comunicación. Interaccionismo simbólico.
Atkinson *et al.* (1988)	Interaccionismo simbólico. Antropología. Sociolingüística. Etnometodología. Evaluación democrática. Etnografía neo-marxista. Investigación feminista.
Strauss y Corbin (1990)	Teoría fundamentada. Etnografía. Fenomenología. Análisis conversacional.
Bartolomé (1992)	Etnometodología. Fenomenografía. Fenomenología. Interaccionismo simbólico. Etnografía. Estudio de casos. Investigación evaluativa. Investigación-acción.
Rodríguez Gómez *et al.* (1996)	Fenomenología. Etnografía. Teoría fundamentada. Etnometodología, análisis del discurso. Investigación-acción. Biografía.
Buendía *et al.* (1997)	Fenomenología hermenéutica. Etnografía. Interaccionismo simbólico. Etnometodología.
Crotty (1998)	Biografía. Fenomenología. Teoría fundamentada. Etnografía. Estudio de casos.

Tabla 7.2. Perspectivas en la investigación cualitativa (Patton, 1990: 88)

Perspectivas en la investigación cualitativa	
Perspectivas	***Disciplina matriz***
• Etnografía. • Fenomenología. • Heurística. • Etnometodología. • Interaccionismo simbólico. • Psicología ecológica. • Teoría de sistemas. • Teoría del caos. • Hermenéutica. • Perspectivas de orientación marxista, feminista, freudiana...	• Antropología.. • Filosofía. • Psicología humanista. • Sociología. • Psicología social. • Ecología, psicología "interdisciplinaria". • Física teórica, Ciencias naturales. • Teología, Filosofía, Crítica literaria. • Ideologías, Economía política.

Una de las primeras clasificaciones de la investigación cualitativa realizadas fue propuesta por una investigadora del ámbito educativo, Evelyn Jacob (1987), quien identificó cinco tradiciones. La taxonomía inicial de Jacob fue criticada fuertemente por una serie de autores británicos que denunciaron su sesgo antropológico, su reduccionismo al ignorar la realidad de otros estudios desarrollados en contextos no norteamericanos y su fundamentación en los postulados kuhnianos (Atkinson *et al.*, 1988). Posteriormente, Jacob publicaría una revisión de su propuesta añadiendo una sexta tradición y reordenando el listado de las tradiciones dominantes en la investigación educativa (Jacob, 1988). En nuestro país, Cajide (1992) ha realizado una integración de las clasificaciones realizadas por diversos autores y presenta una síntesis de las características de las tradiciones de investigación cualitativa tomando como base la propuesta de Jacob (1988).

Una clasificación reciente (Mertens, 1998) identifica ocho modalidades fundamentales de investigación cualitativa. Señala que las seis primeras son recogidas en el *Handbook of Qualitative Research* (Denzin y Lincoln, 1994b) y que representan el "estado del arte" en la investigación cualitativa en educación y psicología. La autora, sin embargo, añade dos más: los grupos de discusión debido a su creciente utilización en la investigación evaluativa, e incluye también la investigación histórica y biográfica.

Patton presenta diez perspectivas entendidas como tradiciones teóricas compuestas de supuestos epistemológicos y principios metodológicos, indicando para cada una de ellas sus raíces disciplinarias (Tabla 7.2).

También Morse nos presenta una clasificación de los principales enfoques cualitativos de investigación ligados al paradigma, entendido como perspectiva disciplinar y teórica, que los informa (Tabla 7.3).

Cabe señalar que en varias de las clasificaciones revisadas aparece una clara laguna al olvidar incluir las diversas modalidades de investigación de orientación crítica y colaborativa en el ámbito de la investigación cualitativa. Poco a poco, sin embargo, se aprecia una tendencia a reconocer el trasfondo naturalístico e interpretativo que comparten tanto las metodologías *orientadas a la comprensión* como las *orientadas al cambio y la toma de decisiones* y que permite englobarlas bajo la perspectiva cualitativa. Estas últimas se incorporan, por ejemplo, en las propuestas de Bartolomé (1992) y Tesch (1990), que contemplan la investigación-acción; la de Mertens (1998), que incluye la indagación participativa,

Tabla 7.3. Métodos cualitativos de investigación (Morse 1994)

Métodos cualitativos de investigación	
Método	***Paradigma***
• Fenomenología. • Etnografía. • Teoría fundamentada. • Etnometodología. • Etología cualitativa.	• Filosofía (fenomenología). • Antropología (cultura). • Sociología (interaccionismo simbólico). • Semiótica. • Antropología, zoología.

y en la de Rodríguez Gómez *et al.* (1996), que amplía la clasificación de Morse (1994), en la cual se basan, recogiendo también la investigación-acción.

En resumen, y en relación a la posible confusión entre el uso de determinadas estrategias de recogida de información, de carácter básicamente cualitativo, como indicadores del estatus cualitativo de una metodología y la caracterización de un método desde las asunciones epistemológicas y teóricas que orientan la investigación, estamos de acuerdo con Canales y Peinado (1995: 287) en que:

> «sin epistemología y metodología que la sustente, una técnica de investigación es apenas un confuso conjunto de procedimientos canónicos. Esta afirmación válida para cualquier técnica, adquiere especial relevancia en el caso de las llamadas técnicas cualitativas».

O como afirman Velasco y Díaz de Rada (1997: 213) en relación a la investigación etnográfica:

> «el conocimiento puntual de las técnicas que utilizan los etnógrafos para conseguir sus datos y para procesarlos no es suficiente, si lo que se pretende es comprender la lógica de la investigación etnográfica, es decir, los propósitos y las propiedades epistemológicas que convierten el tratamiento de la información en una etnografía».

Abordamos ahora en los siguientes apartados las distintas *tradiciones* de investigación en ciencias sociales y humanas.

7.2. Principales tradiciones en la investigación cualitativa

A lo largo de los siguientes apartados presentamos y desarrollamos las principales *tradiciones* de investigación cualitativa (Tabla 7.4).

Tabla 7.4

Principales tradiciones de investigación cualitativa	
• Biografías/Historias de vida. • Teoría fundamentada. • Estudios etnográficos. • Estudios fenomenológicos.	• Estudios de casos. • Fenomenografía. • Etnometodología. • Investigación-acción. • Investigación evaluativa.

Ya hemos dicho que hablamos de *tradiciones* de investigación para enfatizar que los diversos métodos en la investigación cualitativa poseen una historia y se han generado en el interior de diversas tradiciones *disciplinares,* donde han sido pensados, aplicados y desarrollados. En el campo de las ciencias sociales y humanas, esos enfoques de investigación, que se elaboraron fundamentalmente en el contexto de una/s disciplina/s, alcanzan hoy un estatus de transversalidad, ya que métodos como la etnografía, la teoría fundamentada o la investigación-acción se hallan presentes, por ejemplo, en Pedagogía, Sociología, Psicología, Enfermería y Antropología.

7.2.1. La investigación narrativo-biográfica

7.2.1.1. Antecedentes y uso en educación

En las últimas décadas estamos asistiendo a un renovado interés por la indagación de tipo narrativo-biográfica (el uso de informes personales y experiencias de vida), que ha seguido un esquema temporal de aparición a comienzos del siglo XX, un posterior desuso en la década de los años cuarenta y cincuenta y un resurgimiento hacia los años setenta.

A principios de siglo se produjo un flujo masivo de inmigración de Europa a Norteamérica, de manera que numerosas comunidades debieron adaptarse, en mayor o menor medida, a unas condiciones de vida y unos valores morales, éticos y religiosos diferentes a los de su país de origen. Este proceso provocó tensiones entre la población que despertaron el interés del gobierno y también de los investigadores sociales. Las historias de vida contribuyeron a conocer las experiencias vitales de estas personas. Precisamente, la aparición del método biográfico en las ciencias sociales suele relacionarse con la publicación en 1920 del tercero y último volumen de *The Polish Peasant in Europe and America*, de Thomas y Znaniecki, momento en el que comenzó a utilizarse la expresión *life history* para describir la narrativa vital de una persona, obtenida por el investigador a través de sucesivas entrevistas, que incluye también el conjunto de registros documentales y entrevistas a sujetos del entorno social de la persona que permiten completar y validar el relato biográfico. Por otra parte, la progresiva desaparición de la comunidad india producida por el proceso de modernización del país también dio lugar a un buen número de historias de vida desde los años veinte hasta principios de la década de los cuarenta.

Siguiendo a Sarabia (1993), esta época coincide en Europa con el auge de la psicobiografía de corte psicoanalítico, pero la Segunda Guerra Mundial supondría una gran expansión de los métodos y técnicas de investigación de carácter cuantitativo que reducirían el interés por todo tipo de material biográfico en general.

En la actualidad, y desde hace ya varios años, se ha producido una progresiva recuperación del método biográfico en la Antropología, la Sociología, la Psicología Social y la Pedagogía, en el que el ser humano recobra el protagonismo, frente a las excesivas abstracciones y a la deshumanización del cientifismo positivista (Pujadas, 1992). Santamarina y Marinas (1995) señalan que este fenómeno conforma una característica o síntoma de época al que podemos llamar el *síntoma biográfico*:

> «La historia de vida y las biografías parecen tener en este momento, una importancia nueva. Precisamente porque hay una revisión en profundidad de nuestros saberes sociales —no sólo sociológicos— ante el conjunto de fenómenos de ruptura de códigos culturales e ideológicos, de los sistemas de referencia convencionales (...) hay un interés en los

procesos de la memoria individual, grupal y colectiva, en un momento en que precisamente la sociedad de los medios de masificación, pretende homogeneizar todas las formas de saber y de comunicación social» (p. 260).

En el ámbito que nos compete, cabe señalar que la *investigación narrativa* ha sido y está siendo utilizada ampliamente en los estudios sobre experiencias educativas[2].

«La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo (...) la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias» (Connelly y Clandinin, 1995: 11-12).

Connelly y Clandinin (1995) nos hablan de los estudios ya clásicos de J. Dewey sobre el tiempo, el espacio, la experiencia y la sociabilidad, y del trabajo de Goodson (1988) sobre las historias de vida del profesorado y sobre los estudios del currículo en la enseñanza. Otras obras recientes citadas, en relación a la profesionalización, son las de *Carreras de Profesor* (Sikes *et al.*, 1985), *Vidas y Carreras de Profesores* (Ball y Goodson, 1985) y *Carreras del Profesor y Mejora Social* (Huberman, 1988). La revisión de Elbaz (1988) de los estudios sobre el pensamiento del profesor creó un perfil de los enfoques más cercanos a la familia de los estudios narrativos. La monografía de Jackson (1968; 1991) *La vida en las aulas* significó un punto de partida para la literatura sobre "historias de/sobre el profesorado". No podemos olvidar en nuestro país las aportaciones de los trabajos que se han realizado en el marco del denominado paradigma del pensamiento del profesor (*teacher thinking*) en relación al uso de diarios y otras técnicas narrativas y evocativas para documentar y estudiar desde un enfoque cualitativo los dilemas prácticos del profesorado (Marcelo, 1992b; Zabalza, 1991). Algunos *journals* están dirigidos específicamente a la publicación de artículos que adoptan este enfoque de investigación, como el *Oral History Review* y el *The Narrative Study of Lives* (libro anual publicado por Sage), y también el método biográfico aparece cada vez con más frecuencia en las revistas dedicadas a la investigación cualitativa en general. En el ámbito de la educación especial se han realizado algunos trabajos a través de historias de vida[3], y en la actualidad cobra un gran relieve en el estudio del fenómeno migratorio[4].

Las obras antes señaladas no constituyen, por supuesto, una exposición exhaustiva del uso de la investigación narrativo-biográfica en el ámbito de la educación, objetivo que desbordaría el alcance de este trabajo. Zabalza (1991) señala como textos específicos de esta disciplina los siguientes trabajos: (Berk, 1980; Burgess, 1985a; Burguess, 1984; Grumet, 1980; Pinar, 1980, 1981; Van Manen, 1975). Otras obras más actuales que nos informan acerca de la investigación narrativa en educación son las de Bolívar (1996),

---

[2] Connelly y Clandinin (1995) denominan "historia" o "relato" al *fenómeno* que se investiga y "narrativa" al *método de investigación.*

[3] Por ejemplo, y en castellano, podemos citar la versión abreviada de una historia de vida de una persona diagnosticada como retrasada mental: «El que es juzgado, no los jueces: una visión interior del retardo mental», en Taylor y Bogdan (1987: 188-201).

[4] Pueden consultarse diversas historias de vida de personas inmigrantes en OFRIM (junio 2001), Publicación Especializada de Inmigración. Historias de vida e inmigración (http://www.comadrid.es/ofrim). Otros trabajos se presentan en Arjona, A., y Checa, J. C. (1998), Las historias de vida como método de acercamiento a la realidad social. *Gazeta de Antropología, 14,* texto 14-10 [En línea].

Butt *et al.* (1992), Domingo Segovia y Fernández Cruz (1999), Elbaz-Luwisch (1997), Ellis (1994), Griffiths (1995a), Larrosa *et al.* (1995) y McEwan (1997) . Una publicación reciente es la de Bolívar *et al.* (2001).

Colás (1997c) sintetiza las aportaciones de las técnicas narrativas en el ámbito psicoeducativo, concretamente, de la historia de vida, en los siguientes aspectos: en relación al alumnado, permiten indagar su conocimiento sobre determinadas materias, cómo aquél está organizado y cómo cambia su conocimiento y percepción a través de la experiencia. En cuanto a su aplicación en la formación del profesorado, se parte del supuesto de que la experiencia, en cualquier profesión, se traduce en una adquisición de un conocimiento estructurado de eventos; por otra parte, el conocimiento se organiza en marcos explicativos que, a su vez, sirven como lentes interpretativas para comprender la experiencia.

> «A través de las historias de vida se puede llegar a averiguar qué conocen los profesores de la enseñanza, cómo está organizado su conocimiento y cómo cambia su conocimiento a través de la experiencia. La historia puede reflejar el discurso dominante de los profesores. (...) Las historias de los profesores constituyen una importante línea de investigación sobre la formación del profesorado. Su aplicación resulta también oportuna para el estudio de las "voces" en el aula» (Colás, 1997c: 282-283).

Asimismo, esta autora señala que las *historias profesionales* constituyen narraciones en torno a acontecimientos profesionales que más tarde se utilizan para formular preguntas o establecer inferencias sobre el grupo al que se hace referencia. Son útiles también para valorar la repercusión de las experiencias vitales y de formación en las prácticas profesionales.

> «Esta técnica resulta muy provechosa para captar las estructuras cognitivas que utilizan las personas objeto de estudio (profesores, alumnos, padres, etc.) para organizar los conocimientos adquiridos por sus prácticas profesionales o experiencias como aprendices. También posibilita poner de relieve las diferencias de estructuras que utilizan los profesores con distinto grado de experiencia en torno a determinadas cuestiones educativas, o resolución de problemas en el aula» (Colás, 1997c: 283).

En un futuro, que en muchos ámbitos de indagación es ya un presente, el método biográfico-narrativo adquirirá un lugar relevante en la investigación pedagógica, como nos indica la aparición de nuevas publicaciones y la celebración de diversos seminarios.

7.2.1.2. Clarificación conceptual y terminológica

La variedad de términos existentes en relación a las técnicas y el método biográfico dificulta la definición y clasificación del material de carácter (auto)biográfico. Como señala Valles, las distintas culturas han generado con el paso del tiempo una rica variedad de formas orales, escritas y audiovisuales de carácter *biográfico* o *autobiográfico* [5].

Una de las primeras delimitaciones terminológicas realizadas es la de Allport (1942), organizada en torno al término *documento personal*; bajo esta expresión se engloba todo tipo de *materiales biográficos*, independientemente del creador o autor de dicho material,

---

[5] Las diversas modalidades del género autobiográfico y biográfico hacen referencia a autobiografías, confesiones, apologías, epistolarios o cartas, diarios, memorias, biografías (Sarabia, 1993). Forman parte de la historia oral los cuentos populares, las canciones, los refranes, las leyendas, los ritos y rituales, las prácticas domésticas y extradomésticas, los hábitos particulares y colectivos que organizan la vida de las diferentes comunidades (Santamarina y Marinas, 1995).

Tabla 7.5. Método biográfico. Delimitación terminológica de Allport (1942). Fuente: Valles (1997: 237)

Método biográfico. Delimitación terminológica de Allport (1942)
A. Documentos en primera persona, escritos u orales, sobre la vida de un individuo, proporcionados por éste "intencionalmente o no". Se incluyen expresamente: • Autobiografías (completas, temáticas, corregidas). • Diarios y "anotaciones diversas" (agendas, memorias). • Cartas. • Documentos expresivos (composiciones literarias, poéticas, artísticas, etc.) • "Manifestaciones verbales obtenidas en entrevistas, declaraciones espontáneas, narraciones". • Cuestionario libre.
B. Documentos en tercera persona, escritos u orales, de otras personas sobre el individuo en cuestión. Se mencionan: • Estudio de casos. • Historias de vida. • Biografías.

quedando en segundo plano la intervención o no del investigador (como *eje* de clasificación principal) en la producción de dicho material (Tabla 7.5).

En la clasificación de Pujadas (1992), el criterio principal de definición y clasificación es la *intervención o no del investigador en la producción del material biográfico*, es decir, se recurre a un criterio de carácter fundamentalmente metodológico-técnico (Tabla 7.6).

Tabla 7.6. Método biográfico. Delimitación terminológica de Pujadas (1992: 14). Fuente: Valles (1997: 237)

Método biográfico. Delimitación terminológica de Pujadas (1992)
A. Documentos personales (Se trata de cualquier tipo de registro no motivado o incentivado por el investigador durante el desarrollo de su trabajo, que posea un valor afectivo y/o simbólico para el sujeto analizado). Incluye las siguientes categorías: • Autobiografías. • Diarios personales. • Correspondencia. • Fotografías, películas, vídeos o cualquier otro tipo de registro iconográfico. • Objetos personales.
B. Registros biográficos obtenidos por encuesta: • Historias de vida, que pueden ser: — De relato único. — De relatos cruzados. — De relatos paralelos. • Relatos de vida, que son sometidos a tratamientos analíticos (cualitativos o cuantitativos) distintos a la historia de vida. • Biogramas.

Este autor recoge en su clasificación la diferenciación propuesta en 1970 por Denzin (1970) entre *historia de vida* (*life history*) y *relato de vida* (*life story*), asumida y respaldada posteriormente por otros autores. Muy próximas a la *autobiografía* (diálogo consigo mismo), difieren de la misma en la intervención de un entrevistador en el proceso de recogida de datos que solicita activamente el relato de las experiencias y los modos de ver de la persona y construye la historia de vida como producto final (Behar, 1991). Por su parte, el *biograma*, según Abel (1947) tomado de Valles (1997), se define como una historia de vida contada por personas que son miembros de un determinado grupo social, escrita en cumplimiento de directrices específicas en cuanto a contenido y forma y con el fin de obtener datos en masa. El biograma se construye a partir de registros biográficos sobre determinados aspectos extraídos de una amplia muestra de biografías personales a efectos comparativos (Del Rincón *et al.*, 1995).

La *historia de vida* puede considerarse como la *técnica insignia* dentro de la metodología biográfica (Valles, 1997). Según Ruiz y Ispizua (1989), de todos los métodos de investigación cualitativa quizá sea éste el que mejor permita a un investigador acceder a ver cómo los individuos crean y reflejan el mundo social que les rodea.

La historia de vida, dicen Santamarina y Marinas (1995), es seguramente la forma de máxima implicación entre quien entrevista y la persona entrevistada. El trabajo de Sarabia (1993: 171), citado como publicación pionera en castellano sobre las historias de vida, define así este concepto:

> «Hemos tomado historia de vida para designar tanto relatos de toda una vida como narraciones parciales de ciertas etapas o momentos biográficos. Además, conviene señalar que el término se refiere no sólo al relato en sí, sino a toda la información acumulada sobre la vida objeto de estudio: información procedente de etapas escolares, de fuentes sanitarias, etc. y, obviamente, a la labor de análisis realizada por el, o los investigadores» (Tomado de Valles, 1997: 235-236).

Sin embargo, el uso polisémico de la expresión “historia de vida” ha traído consigo cierta confusión terminológica, que ha conducido a su definición y clarificación por parte de diversos autores [6]:

> «Entendemos por *historia de vida* el relato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas, en las que el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia. El investigador es solamente el inductor de la narración, su transcriptor y, también, el encargado de “retocar” el texto» (Pujadas, 1992: 47-48).

> «Recoger los relatos o las historias de vida no es recoger objetos o conductas diferentes, sino más bien asistir y participar en la elaboración de una memoria que quiere transmitirse a partir de la demanda de uno, del investigador. Por eso, la historia de vida no es sólo trasmisión sino una construcción en la que participa el propio investigador» (Santamarina y Marinas, 1995: 273).

---

[6] McKernan (1999) señala tres tipos de historias de vida: completas, temáticas y editadas. Las *historias de vida completas* cubren la extensión de la vida o la carrera profesional del sujeto. Las *historias de vida temáticas* comparten muchos rasgos de la historia completa, pero delimitan la investigación a un tema, asunto o período particular de la vida del sujeto, explorándolo a fondo. Las *historias de vida editadas* pueden ser completas o temáticas. Su rasgo clave es la intercalación de los comentarios y explicaciones de otra persona que no es el sujeto principal.

Para finalizar este apartado, queremos enfatizar la idea de que las técnicas de documentación, conversación y narración han desarrollado hoy día, como señala Valles (1997) , un cuerpo de reflexiones teóricas y de instrumentos técnicos con entidad propia que desborda su mera consideración de *técnicas* y nos sitúan de esta forma ante la *metodología biográfica* . La mayoría de *Handbooks* y manuales de investigación cualitativa y de investigación social, en general, incluyen un capítulo dedicado al método biográfico.

7.2.2. Los estudios fenomenológicos

Un estudio fenomenológico describe el significado de las experiencias vividas por una persona o grupo de personas acerca de un *concepto* o *fenómeno* (Creswell, 1998).

La fenomenología no está en última instancia interesada en la explicación. La cuestión típica formulada no es "¿qué causa X?", sino "¿qué es X?". Se preocupa por los *aspectos esenciales* de tipos de experiencia o conciencia. Por ejemplo, un fenomenólogo estará interesado no en qué causa la ansiedad, sino qué es la ansiedad; no en por qué las personas de clase media se comportan de determinada forma, sino cómo es la experiencia de vida de una persona de clase media (Bentz y Shapiro, 1998) . La investigación fenomenológica enfatiza los aspectos individuales y subjetivos de la experiencia:

> «en lugar de estudiar el impacto de un programa destinado a facilitar la integración de alumnado de grupos minoritarios o estudiar la cultura escolar de las aulas multiculturales o las interacciones entre alumnos de diversas razas, la fenomenología estudiaría cómo es la vivencia para una persona en un aula de estas características o cuál es la experiencia de un niño del grupo minoritario (o mayoritario) en un aula plural. La fenomenología es el estudio sistemático de la subjetividad» (Tesch, 1990: 48).

Bentz y Shapiro (1998, 97) señalan que el término "investigación fenomenológica" se utiliza a menudo de forma equivalente a investigación naturalista o para referirse a cualquier investigación que dirige su atención a la experiencia subjetiva de las personas.

La investigación naturalista intenta *capturar la forma* en que las personas en contextos naturales experimentan sus vidas y los significados que les atribuyen. El objetivo de la fenomenología es descubrir lo que *subyace a las formas* a través de las cuales convencionalmente las personas describen su experiencia desde las estructuras que las conforman (en el segundo capítulo de este proyecto hemos descrito las bases filosóficas y teóricas de este enfoque). Dicen estos autores que existe una tendencia irónica en algunos escritos a identificar la estrategia de la entrevista en profundidad, la transcripción y la búsqueda de temas con la verdadera fenomenología; sin embargo, algunos de estos trabajos se realizan de forma mecánica fuera del espíritu y asunciones epistemológicas de la misma [7]. La herramienta fundamental del fenomenólogo es su propia conciencia. Se pueden utilizar técnicas fenomenológicas, pero ello no nos convierte en fenomenólogos ni convierte nuestros estudios en fenomenológicos. Se requiere la inmersión en la literatura y el lenguaje de la fenomenología.

---

[7] La tradición de la Escuela de Duquesne se fundamenta en los trabajos de Husserl (Giorgi, Colaizzi, Fisher, Van Kaam); la corriente interpretativa se inspira en la hermenéutica heideggeriana (Benner, Wrubel, Diekelman, Kondora); el enfoque de la fenomenología alemana o Escuela de Utrecht constituye una combinación de las dos orientaciones anteriores y se encuentra en los trabajos de Langeveld, Buitedijk y Linschoten. Cohen y Omery (1994) realizan una presentación de estos enfoques, así como de los estudios desarrollados desde cada uno de ellos.

Los planteamientos metodológicos de esta corriente adoptan múltiples formas y generalmente no se explicitan en los trabajos, aunque participan de la idea común de captar el significado de la experiencia. Creswell (1998, 54) sintetiza en los siguientes aspectos las principales cuestiones procedimentales relacionadas con la fenomenología:

- El investigador necesita comprender las *perspectivas filosóficas* que subyacen al enfoque, especialmente estudiar cómo las personas experimentan un fenómeno. El concepto de *"epoche"* es central, en el que el investigador *"bracket"* (suspende) su juicio o ideas preconcebidas acerca del *fenómeno* para comprenderlo a través de las voces de los informantes.
- El investigador propone cuestiones de investigación que exploran el significado de la experiencia para las personas y les solicita que lo describan desde sus *experiencias de vida* cotidianas.
- El investigador recoge datos de las personas que han experimentado *el fenómeno* que se está investigando. Generalmente, esta información se obtiene a partir de largas entrevistas realizadas a un grupo de entre 5 y 25 personas.
- Los pasos del *análisis de datos fenomenológicos* incluyen la *identificación de dimensiones*; estas unidades son transformadas en *clusters de significados*, expresados en conceptos psicológicos y fenomenológicos. Finalmente, estas transformaciones llevan a una descripción general de la experiencia, la *"textural description"* de lo que fue experienciado y la *"structural description"* de cómo fue experienciado.
- El informe fenomenológico finaliza con una comprensión en profundidad de la *"esencial", estructura invariante o esencia* de la experiencia, reconociendo que existe un significado unificador de la experiencia.

Latorre *et al.* (1996) señalan que si bien son escasos los estudios desarrollados bajo este enfoque en el ámbito educativo, su propósito es la búsqueda de los significados que las personas otorgan a sus experiencias como miembros de las instituciones. Presentan a modo de ejemplo el modelo de evaluación fenomenológica de la escuela que se encuentra en el estudio de San Fabián y Corral (1989). Podemos incluir también el estudio de San Fabián (1989) acerca de las representaciones cognitivas del alumnado sobre la escuela. Por su parte, Colás (1997b) remite a la investigación de Martínez (1987) sobre el fracaso escolar, que frente al tradicional enfoque de factores explicativos articulados en un modelo causal, se fundamenta en una perspectiva fenomenológica, abordando dicha temática desde la percepción de los propios niños fracasados. En este estudio se extrajo una serie de pautas en relación a la percepción de dicho fenómeno.

Max van Mannen es el editor de "Textorium", una edición electrónica de textos que desde el enfoque fenomenológico abordan distintas experiencias de la vida humana. Es un buen lugar donde constatar el alcance y profundidad de esta tradición de investigación[8]. Resaltamos aquí algunos títulos relacionados con el mundo de la educación: B. A. Davis, *Mathemathics teaching: moving from telling to listening*; R. Evans, *Authority in Educational Administration*; L. Fahlman, *Understanding imagination in child's play*; P. Hove, *Pedagogy in the face of wonder*; P. A. Howard, *"The look" in teacher's performance evaluation*; P. K. Mueller, *The joy of teaching*.

---

[8] http://www.ualberta.ca/~vanmanen/textorium.html. «A textorium is "a place for texts" — a space for the textual practice of expressing, interpreting, understanding, and sharing reflections of the experiences of human life».

7.2.3. La teoría fundamentada

La teoría fundamentada, que se asienta básicamente en el interaccionismo simbólico, fue desarrollada por los sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss y presentada en su obra, *The discovery of Grounded Theory* (Glaser y Strauss, 1967). Posteriormente aparecerían otros trabajos también junto a Juliet Corbin (Strauss y Corbin, 1990, 1994; Strauss, 1987). Puede describirse como una metodología general para el desarrollo de la teoría que se construye sobre una recogida y análisis de datos sistemáticos.

La característica definitoria de la teoría fundamentada es que las proposiciones teóricas no se postulan al inicio del estudio, sino que las generalizaciones emergen de los propios datos y no de forma previa a la recolección de los mismos (Mertens, 1998). Las teorías se construyen sobre la información, especialmente a partir de las acciones, interacciones y procesos sociales que acontecen entre las personas. A pesar de que, según Creswell (1998), en los últimos años se han producido ciertas desavenencias entre los autores fundadores de este enfoque[9], ambos han continuado colaborando y escribiendo sobre el mismo, y ha adquirido popularidad en sociología, enfermería, educación y otras ciencias sociales.

Los creadores de la teoría fundamentada reivindican que el término "teoría" no se identifique exclusivamente con las teorías de "grandes hombres/mujeres" (Marx, Weber, Durkeim, Mead, etc.) y sostienen que, siguiendo el procedimiento adecuado, cualquier persona puede elaborar su propia teoría, que, lógicamente, deberá ser comprobada y validada, pero ello conduciría a su modificación y no a su destrucción (Alvesson y Sköldberg, 2000). Las grandes teorías utilizan conceptos globales que a menudo no son fácilmente aplicables para dar sentido y explicar cuestiones prácticas de la indagación social. Glaser y Strauss defendían la utilidad de las teorías sustantivas[10] o de medio rango para explicar un área específica de investigación; por ejemplo, un programa educativo para alumnado con necesidades educativas especiales. El método de la teoría fundamentada ofrece un enfoque sistemático de generación de teorías sustantivas que se construyen en y ayudan a explicar el mundo real de la educación (Hutchinson, 1988).

Así pues, el objetivo final de un estudio desarrollado desde esta perspectiva (inductiva) es *generar* o *descubrir una teoría*, un esquema analítico abstracto de un fenómeno que se relaciona con una situación y un contexto particulares. Strauss y Corbin (1994) señalan que una teoría es una relación plausible entre conceptos y series de conceptos. Dicha teoría, desarrollada por el investigador, puede asumir la forma de una narración, una figura visual o una serie de hipótesis o proposiciones (Creswell, 1998).

La teoría fundamentada va más allá de las teorías y marcos conceptuales preconcebidos existentes, en búsqueda de nuevas comprensiones de los procesos sociales desarrollados en contextos naturales.

---

[9] De hecho, Strauss se inspira en el interaccionismo simbólico, representado en la metodología de investigación de la Escuela de Chicago, mientras que Glasser posee una formación matemática y estadística basada en una orientación convencional positivista (Alvesson y Sköldberg, 2000). Hutchinson (1988) señala que justamente la combinación de rigor y flexibilidad aportada por estos autores ha tenido como resultado el desarrollo de la teoría fundamentada. Barney Glaser provenía de la Columbia University y Anselm Strauss de la Universidad de Chicago; ambos trabajaron de forma conjunta en la Universidad de California, San Francisco.

[10] Glaser y Strauss distinguen entre teoría sustantiva, aquélla desarrollada para un área empírica, como el cuidado de enfermos o los procesos de enseñanza, y la teoría formal, que se desarrolla para un área conceptual de la indagación social, como el estigma, la socialización o la movilidad social (Woods, 1992).

Las estrategias de recogida de información presentes en la teoría fundamentada son similares a las utilizadas en otros métodos de investigación: entrevistas, observaciones, documentos variados, así como grabaciones audiovisuales. Se recogen tanto datos cualitativos como cuantitativos, aunque suelen predominar los primeros debido a su adecuación para captar los significados simbólicos que emergen en la interacción social. Strauss y Corbin (1994) enumeran diversos estudios que se han desarrollado a través del método de la teoría fundamentada en diversas disciplinas, y Hutchinson (1988) realiza una síntesis de algunos trabajos desarrollados concretamente en el ámbito de la educación que nos permiten acercarnos a las temáticas que han sido abordadas desde este enfoque. Por ejemplo, Blase (1982) realiza un estudio sobre el estrés y el síndrome del "burnout" en el profesorado que le permite elaborar la *Teacher-Performance Motivation Theory.* Gehrke (1981) presenta sendas investigaciones acerca del desarrollo personal del profesorado novel a través de su interacción con determinados grupos de referencia de la escuela y los conflictos de rol del profesorado (1982). Conrad (1978), en *A grounded Theory of Academic Change,* elabora una teoría alternativa a los cuatro modelos principales que se han utilizado para explicar la transformación institucional. Un año más tarde, junto a Newcomb (1981), presenta una teoría que identifica las condiciones que facilitan la implantación de las normativas provenientes de la administración educativa.

7.2.4. La investigación etnográfica

7.2.4.1. Aproximación conceptual

La etnografía se considera una modalidad de investigación de las ciencias sociales que surge de la antropología cultural y de la sociología cualitativa, y se inscribe en la familia de la metodología cualitativa. Se habla de investigación etnográfica o simplemente de etnografía para aludir tanto al *proceso* de investigación por el que se aprende el modo de vida de algún grupo como al *producto* de esa investigación: un escrito etnográfico o retrato de ese modo de vida[11]. Ya hemos señalado en el Capítulo 4 cuáles son los orígenes disciplinares y las aportaciones que en el ámbito de la educación se han realizado desde los estudios etnográficos. Cabe aquí recordar sus inicios como forma de investigación social a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX en el seno de la antropología cultural y su posterior evolución y desarrollo a través de la antropología y sociología educativas. A continuación se muestran algunas definiciones del término "etnografía":

- «Descripción de un modo de vida, de una raza o grupo de individuos» (Woods, 1987, 12).
- «Descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos» (Goetz y LeCompte, 1988, 28).

[11] Los antropólogos de principios de siglo denominaron a sus relatos "etnografía": una descripción monográfica de los modos de vida de pueblos que eran *ethnoi*, el antiguo término griego que significa los "otros", o sea, los bárbaros que no eran griegos. Puesto que la cultura tiene relación con el comportamiento y las creencias humanas, había que describirlo todo: el lenguaje, sistemas de parentesco, crianza de los niños, etapas de la vida, arte, destrezas y tecnologías. Este es el origen del holismo de la antropología cultural y por extensión de la metodología cualitativa (Erickson, 1989).

- «Es el arte y la ciencia de describir un grupo o una cultura» (Fetterman, 1989, 11).
- «La etnografía es el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad, o de alguno de sus aspectos fundamentales, bajo la perspectiva de comprensión global de la misma» (Aguirre, 1995a, 3).

Desde hace varias décadas, la *etnografía educativa*, nutriéndose de las aportaciones de las disciplinas antes señaladas, ha ido generando un cuerpo de conocimientos y unos procedimientos para el estudio de contextos educativos y sociales, y emerge como un área propia de indagación (Goetz y LeCompte, 1988). A través de una descripción detallada de los ámbitos de la vida social de la escuela (Woods, 1987), ofrece un estilo de investigación alternativo para comprender e interpretar los fenómenos educativos que tienen lugar en dicho contexto a partir de diversas perspectivas (profesorado, alumnado, dirección, familias).

- «Es un modo de investigar naturalista, basado en la observación, descriptivo, contextual, abierto y en profundidad» (Wilcox, 1993, 95).
- «El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos» (Goetz y LeCompte, 1988, 41).

Sin embargo, como bien señala Wilcox (1993), etnografía no es sinónimo de observación participante, trabajo de campo o investigación cualitativa. En este sentido, algunos autores han señalado la reducción instrumental que en algunas ocasiones se realiza en los estudios etnográficos en educación (Wolcott, 1993), supeditando las cuestiones de método a los principios teóricos que informan la indagación etnográfica (Zaharlick, 1992), y se denuncia la aplicación superficial de la etnografía a la investigación educativa ejemplificada en las microetnografías o "etnografías relámpago" (Ogbu, 1993).

Siguiendo a Latorre *et al.* (1996, 227), podemos señalar los siguientes rasgos, que aunque no exclusivos de la investigación etnográfica, nos informan acerca de su naturaleza:

- ***Carácter holista.*** Describe los fenómenos de manera global en sus contextos naturales, aceptando el escenario complejo que encuentra y la totalidad como elementos básicos.
- ***Condición naturalista.*** El etnógrafo estudia las personas en su hábitat natural. Observa, escucha, habla, anota las historias de vida y evita las formas controladas.
- ***Usa la vía inductiva.*** Se apoya en las evidencias para sus concepciones y teorías y en la empatía y habilidad general del investigador para estudiar otras culturas.
- ***Carácter fenomenológico o émico.*** Los significados se estudian desde el punto de vista de los agentes sociales.
- ***Los datos aparecen contextualizados.*** Las observaciones se sitúan dentro de una perspectiva más amplia.
- ***Libre de juicios de valor.*** El etnógrafo evita emitir juicios de valor sobre las observaciones.
- ***Su carácter reflexivo.*** El investigador forma parte del mundo que estudia y es afectado por él. La influencia mutua y dinámica del etnógrafo y el campo de investigación sobre cada uno es referida como reflexividad.

Por su parte, Atkinson y Hammersley (1994) resaltan los siguientes elementos relevantes para caracterizar la etnografía como forma de investigación social:

- Fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza de los fenómenos sociales, frente a la comprobación de hipótesis.
- Tendencia a trabajar fundamentalmente con datos no estructurados, es decir, datos que no han sido codificados en términos de un sistema cerrado de categorías analíticas.
- Se centra en un número reducido de casos, en ocasiones único, en detalle.
- El análisis de datos implica interpretaciones de los significados y funciones de las acciones humanas, cuyo producto toma la forma de descripciones y explicaciones verbales, en el que la cuantificación y el análisis estadístico juega en todo caso un papel subordinado.

7.2.4.2. El proceso etnográfico

Debido al carácter circular y emergente del diseño etnográfico y a la constante interacción entre la recogida y el análisis de datos, se dice que las etapas de la investigación etnográfica no están tan claramente definidas o sistemáticamente establecidas como en otros tipos de investigación de carácter cuantitativo, en los que el diseño se construye *a priori* y se desarrolla de una manera lineal. Es por ello que el diseño etnográfico no es posible fijarlo de antemano, sino en rasgos muy generales, y éste se va construyendo y reformulando a lo largo del mismo proceso de investigación.

Ahora bien, el investigador debe explicitar las denominadas "cuestiones que orientan la investigación etnográfica", pues dichas cuestiones constituyen una descripción del alcance de la investigación y ayudan a establecer un marco preconcebido de actuación que representa el diseño inicial de la investigación (por ejemplo, *qué* está sucediendo aquí; *quién* es el grupo; *dónde* actúa el grupo; *cuándo* el grupo se encuentra e interactúa; *cómo* se pueden identificar elementos y su interrelación; *por qué* el grupo actúa así) (Goetz y LeCompte, 1988).

Siguiendo a Goetz y LeCompte (1988), la elaboración del diseño de una investigación etnográfica puede articularse en torno a dos grandes grupos de cuestiones. El primero está relacionado con el establecimiento de los *fines* de la investigación, y el segundo especifica el papel de la *teoría* en dicho proceso. En la Tabla 7.7 se muestra una síntesis de dichos aspectos.

Para estas autoras, cuatro son las *fases* que integran el proceso de investigación etnográfica:

- La primera fase constituye el período previo al trabajo de campo, se determinan las cuestiones de la investigación y los marcos teóricos preliminares y se selecciona un grupo para su estudio.
- La segunda fase plantea el acceso del investigador al escenario, la selección de informantes y fuentes de datos, así como decisiones en torno al tipo de estrategias de recogida de información y tipos de registro para su almacenamiento.
- La tercera fase nos remite al trabajo de campo propiamente dicho.
- La cuarta fase se centra en el análisis intensivo de la información.

Según Aguirre (1995a: 6), el proceso etnográfico corresponde al trabajo de campo realizado mediante la observación participante a lo largo de un tiempo suficiente. Este proceso comprende los siguientes pasos:

Tabla 7.7. Cuestiones del diseño etnográfico (Goetz y LeCompte, 1988: 67-69)

Cuestiones para la elaboración del diseño etnográfico
I. Cuestiones del establecimiento de los *fines* de una investigación: aspectos generales: • ¿Cuál es el fin de la investigación? • ¿Qué cuestiones concretas desarrollan los fines del estudio? • ¿Qué papel juegan las experiencias personales del investigador en su interés por el tema de estudio? • ¿De qué fuentes surge el fin de la investigación? • ¿Cuáles son los supuestos respecto de la naturaleza de la realidad y de la naturaleza y función del conocimiento inherentes a la formulación del fin y las cuestiones de la investigación? Tales supuestos, ¿se deben dar por sentados o hay que analizarlos?
II. Cuestiones *teóricas* del establecimiento de los fines de una investigación: el papel de la teoría: • ¿En qué medida la formulación de los fines y las cuestiones de la investigación se enmarca en el contexto de una teoría establecida (sustantiva, formal o metateórica)? • Para los estudios que se plantean fines (o están relacionados con temas) cuyo fundamento teórico es inadecuado o no existe, ¿qué otras teorías (especialmente de los niveles formal o metateórico) son relevantes? • ¿Qué compatibilidades y contradicciones se dan entre las influencias teóricas señaladas y otros factores importantes, como las experiencias vitales del investigador, sus ideologías culturales, sus compromisos filosóficos y éticos y su juicio sobre las opiniones de miembros significados de la comunidad científica y de otros grupos sociales?

a) *Demarcación del campo*
- Elección de una comunidad, delimitada y observable.
- Redacción de un proyecto definido: objeto, lugar, tiempo, etc.
- Redacción de un presupuesto y búsqueda de financiación.
- Aprobación del proyecto.

b) *Preparación y documentación*
- Documentación bibliográfica y de archivo.
- Fuentes orales.
- Preparación física y mental.
- Mentalización.

c) *Investigación*
- Llegada.
- Informantes.
- Registro de datos.
- Observación participante.

d) *Conclusión*
- Elaboración de la ruptura.
- Abandono del campo.

Ya hemos dicho que en términos generales la etnografía no sigue un modelo lineal, sino que, inicialmente, el investigador intenta describir de forma global una realidad

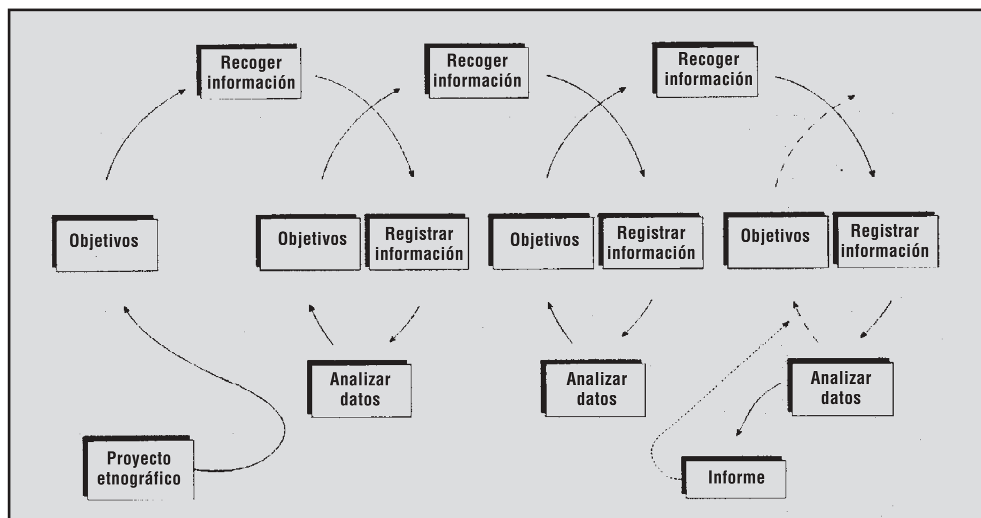


Figura 7.1. Proceso etnográfico según un modelo en espiral.
Fuente: Del Rincón (1997a).

desconocida, poco previsible y a menudo poco accesible. Como señala Del Rincón (1997a), el proceso de investigación etnográfica tiende a seguir un modelo cíclico en forma de espiral, en el que los objetivos y los instrumentos se pueden volver a definir en cada ciclo de la misma. Se redactan informes sucesivos para que las personas implicadas puedan revisarlos y validarlos. Este desarrollo permite considerar nuevos interrogantes y focalizar progresivamente los aspectos a analizar a través de una recogida y análisis de datos continuo y dialéctico. En la Figura 7.1 se muestra este proceso.

7.2.4.3. La etnografía: su uso en educación

En la actualidad, los métodos etnográficos se están desarrollando profusamente en el ámbito de la educación con una clara finalidad: comprender "desde dentro" los fenómenos educativos. Se pretende explicar la realidad en base a la percepción, atribución de significado y opinión de los "actores", de las personas que en ella participan. La etnografía educativa contribuye a descubrir la complejidad que encierran los fenómenos educativos y posibilita a las personas responsables de la política educativa y a los profesionales de la educación un conocimiento real y profundo de los mismos, orientando la introducción de reformas e innovaciones, así como la toma de decisiones. Así, la etnografía educativa se ha venido utilizando en distintos tipos de estudios (Goetz y LeCompte, 1988):

- Historias biográficas y profesionales o análisis de roles de individuos.
- Microetnografías de pequeños grupos de trabajo o de juegos en clases o escuelas.
- Estudios de clases escolares abstraídas como si fueran pequeñas sociedades.
- Estudios de instalaciones o distritos escolares, considerados como si fueran comunidades.
- Comparaciones controladas conceptualmente entre las unidades investigadas en los estudios anteriores; pueden referirse a individuos o a grupos.

Según Wilcox (1993), dos grandes ámbitos (que incluyen diferentes tendencias de investigación, según una diversidad de campos analíticos) abarcan los estudios etnográficos realizados en el ámbito escolar: la exploración de la escuela como un *instrumento de transmisión cultural* y la exploración del *conflicto cultural en el aula*.

En la actualidad, las aulas se han convertido en lugares de socialización para alumnado de diverso origen étnico y cultural, y por lo tanto se hace necesario el conocimiento y comprensión de estos grupos para orientar la práctica pedagógica. El profesorado también constituye grupos de culturas específicas, que a su vez deben dialogar con otras culturas de padres y alumnos. La interacción profesorado-alumnado y entre el propio alumnado, el estudio de patrones culturales, el descubrimiento de modelos educativos, el análisis del currículo oculto, de grupos marginados, análisis de contextos educativos, etc., constituyen algunas temáticas abordables desde el enfoque etnográfico (Bartolomé y Panchón, 1995; Bartolomé *et al.*, 1997; Colectivo IOÉ, 1996; Walford, 1995).

Por su parte, Woods (1987: 24-25) señala que los profesionales del ámbito de la educación manifiestan un interés especial por los siguientes aspectos, que muestran algunos usos pedagógicos de la etnografía:

- ► Los efectos que tienen sobre individuos y grupos las estructuras organizativas y los cambios que en ella se producen.
- ► La socialización de alumnos y maestros con énfasis en su experiencia subjetiva.
- ► Las culturas de grupos particulares, tales como las subculturas del maestro, la cultura de la sala de profesores, las agrupaciones del alumnado.
- ► Lo que la gente *hace* realmente, las estrategias que emplea y los significados que se ocultan detrás de ellas. Incluye los métodos docentes de instrucción y control y las estrategias del alumnado para responder a los maestros o asegurar sus fines.
- ► Las actitudes, opiniones y creencias de la gente; por ejemplo, de los maestros acerca de la enseñanza y los alumnos, y de los alumnos acerca de los maestros, la escuela, la enseñanza, sus compañeros, el futuro.
- ► Cómo influyen las situaciones particulares en las opiniones y los comportamientos, y cómo están constituidas.

En resumen, la etnografía educativa constituye por excelencia uno de los métodos más relevantes, en la perspectiva de las metodologías orientadas a la comprensión, para abordar el análisis de las interacciones entre los distintos grupos sociales y culturales que tienen encuentro en el marco educativo, y también sobre la organización social y cultural de los centros.

La etnografía, con su inherente sensitividad hacia las personas, la cultura y el contexto y a partir de su concepción global de la escuela y la comunidad, permite analizar las fuerzas sociales, políticas, económicas y culturales que influyen en la educación y potenciar la mejora de la institución y sus procesos (Zaharlick, 1992).

7.2.4.4. La etnografía: modalidades

Si bien es cierto que ningún etnógrafo experimentado refutaría que el objeto de la etnografía es la descripción de los significados que las personas utilizan para comprender su mundo (Geertz, 1987), significados que la etnología y la antropología se encargarán, respectivamente, de articular de forma comparativa y teórica, no es menos cierto que las múltiples nociones de *descripción* en liza dan lugar a una serie de enfoques que hacen

singularmente heterogéneo el campo de la disciplina etnográfica: la etnografía tradicional orientada a la descripción holística de los patrones culturales, encarnada en autores clásicos de la antropología cultural, como Margaret Mead, Franz Boas o Bronislaw Malinowsky; la semiótica cultural de Clifford Geertz; la etnociencia o antropología cognitiva de Spradley; la etnografía de la comunicación de Erickson o la microetnografía son una buena muestra de esa heterogeneidad.

Asimismo, los debates en torno a los fines prácticos o utilidad del conocimiento adquirido a través de procedimientos etnográficos nos situaría ante los defensores de una *etnografía crítica*, frente a la etnografía convencional, que desde la década de los años setenta reivindica su papel en el establecimiento de prácticas educativas alternativas (Anderson, 1989; Jordan y Yeomans, 1995)[12].

Con la finalidad de facilitar la concreción de un proyecto etnográfico Hymes (1987) y Spradley (1980) sugieren tres modalidades de investigación etnográfica:

- ***Etnografía comprensiva.*** Pretende descubrir la cultura global, el estilo de vida completo de un colectivo, de un grupo o una comunidad e interpretar la experiencia.
- ***Etnografía con una orientación temática.*** Reduce el ámbito de investigación a un aspecto o más de una cultura. Por ejemplo, el proceso didáctico que sigue un profesor o la cultura evaluativa de un centro.
- ***Etnografía guiada por hipótesis.*** Por ejemplo, se pueden realizar etnografías sobre la manera en cómo influye el proceso tutorial en la actitud del alumnado hacia el centro educativo o en su comportamiento en clase y el centro. El proceso de investigación es cíclico, pero la selección inicial del proyecto y los datos a recoger están condicionados por las hipótesis previas formuladas.

Colás (1997b), basándose en las aportaciones de distintos autores, realiza una síntesis de las diversas modalidades de etnografías existentes. A continuación de describen brevemente cada una de ellas:

- ***Etnografía antropológica.*** Se centra sobre aspectos seleccionados de *cómo las personas actúan y viven en sus ambientes, así como sus creencias y costumbres sobre el mundo.* Pretende mostrar los aspectos comunes y diferenciales de las vidas humanas. Se recogen abundantes datos en extensos períodos de tiempo y a través de diversas fuentes de datos.
- ***Etnografía clásica.*** Su objetivo es realizar descripciones comprensivas de las *elaboraciones culturales que realizan las personas desde su posición*. Se seleccionan una o varias personas de un determinado grupo para realizar entrevistas en profundidad y obtener amplias y significativas descripciones. Se entiende que las personas seleccionadas asumen los rasgos comunes de la cultura que se estudia.
- ***Etnografía sistemática***. El eje central de esta corriente es *definir la estructura de la cultura*, dejando en un segundo plano a las personas y su interacción social. Aporta esquemas de las formas características sobre las que la gente organiza su conocimiento. Este enfoque también responde a otras denominaciones, como *etnociencia* o *antropología cognitiva,* como lo denomina Jacob (1987).

---

[12] En Velasco y Díaz de Rada (1997: 213-250) se realiza una reflexión en torno a la posibilidad y adecuación de la etnografía educativa a los supuestos de acción y transformación social.

- ***Etnografía interpretativa.*** Esta escuela provee amplias descripciones de las conductas humanas y conduce al lector, a través del análisis, a *conjuntos de inferencias e implicaciones de conductas incrustadas/ocultas en su contexto cultural*. Pretende *sacar a la luz los significados implícitos, antes que descripciones detalladas.*
- ***Etnografía crítica.*** Los defensores de esta corriente están en desacuerdo con los enfoques anteriores, que consideran la cultura como algo que está ahí fuera, esperando a ser descubierta. Puesto que la etnografía tiene un carácter interpretativo, a partir de unos mismos datos, es posible realizar tantas interpretaciones como etnógrafos existan. *La etnografía crítica considera inevitable la participación del investigador y su influencia a través de sus textos y sus construcciones.* Dos escuelas emergen de la etnografía crítica: el posmodernismo y el feminismo.
- ***Etnografía de la comunicación.*** Se desarrolla desde la sociolingüística, la antropología y la sociología. Se interesa por los procesos de interacción cara a cara y en la comprensión de cómo esos microprocesos se relacionan con cuestiones macro de cultura y organización social. *Su propósito es identificar los principios fundamentales de la organización social e identificar los patrones culturales de las organizaciones de acuerdo a cómo la gente interacciona.*

7.2.5. La investigación-acción

7.2.5.1. Conceptualización de la investigación-acción

La investigación-acción se encuentra ubicada en la metodología de investigación orientada a la *práctica educativa*. Desde esta perspectiva, la finalidad esencial de la investigación no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino, fundamentalmente, aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la *mejora de la misma*. Justamente, el objetivo prioritario de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos; así, la producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él (Elliott, 1993).

Aunque algunos autores señalan que no hay un solo marco ideológico para la investigación-acción (Goyette y Lessard-Hébert, 1988), sino que existen diversos lenguajes epistemológicos en los que se pueden fundamentar sus prácticas, la mayoría coincide en situarla en los paradigmas interpretativo y crítico[13]. En la investigación-acción predominan estos enfoques, pues se pretende, fundamentalmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación.

En este enfoque son de obligada mención los proyectos que con una orientación eminentemente *práctica* se desarrollaron durante los años setenta en Gran Bretaña en torno a la reforma del currículum. Esta corriente ha sido recogida en los trabajos de John Elliott y colaboradores y, en general, por el "Center for Applied Research in Education" (CARE) de la Universidad de East Anglia, Gran Bretaña. A mediados de los años ochenta, la obra de Wilfred Carr y Stephen Kemmis *Teoría crítica de la enseñanza,* que resituó

---

[13] Cabe señalar que el predominio de uno u otro enfoque depende de la época y de los autores. Por ejemplo, en España, el enfoque técnico predominó en la etapa inicial de introducción de la investigación-acción.

la investigación-acción en una perspectiva más *crítica,* causó una profunda impresión en los medios educativos.

En realidad, en la investigación-acción, el hecho de comenzar a plantearse la relación entre lo real y lo posible, en la educación o en la vida social, significa haberse embarcado ya en un proyecto *crítico*.

> «Significa darse cuenta de que las clases, las escuelas y la sociedad de hoy son resultado de un proceso de formación social e histórica y que, para lograr una forma diferente de clases, escuelas o sociedades, debemos emprender un proceso de reforma o transformación: una lucha por una *reforma*» (Kemmis y McTaggart, 1988: 39-40).

Esta conceptualización de la investigación-acción desde una visión emancipatoria y crítica es la que S. Kemmis, W. Carr y el equipo de la Universidad de Deakin, en Australia, han venido desarrollando desde los años ochenta a la luz de las aportaciones de la Escuela de Frankfurt y especialmente de la Teoría Crítica de Habermas. Desde esta perspectiva, la investigación-acción es considerada como una *ciencia educativa crítica*[14]:

> «Una ciencia educativa crítica atribuye a la reforma educacional los predicados de participativa y colaborativa; plantea una forma de investigación educativa concebida como análisis crítico que se encamina a la *transformación* de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas» (Carr y Kemmis, 1988: 168).

Las orientaciones señaladas, la *práctica* y la *crítica*, aun a riesgo de simplificar, recogen dos opciones de investigación-acción, que si bien formalmente pueden presentar similitudes, difieren sustancialmente en las hipótesis de partida epistemológicas, políticas y culturales [15]. Señalamos brevemente las diferencias entre ambas perspectivas (Bonal, 1995) [16]:

- ***En el nivel epistemológico.*** Para la investigación-acción práctica no existe la búsqueda de la verdad de los fenómenos. El conocimiento se construye por medio de la práctica, y no está fuera de los propios actores. Es en el modo en que nos aproximamos a la realidad para reflexionar sobre ella donde se hallan las condiciones para acceder a un nuevo conocimiento y para mejorar la práctica educativa. Para la investigación-acción crítica, en cambio, el acceso al verdadero conocimiento solamente puede tener lugar a través de la crítica a las distorsiones de la realidad que están incorporadas en las visiones de los actores sociales.
- ***En el nivel político.*** Como consecuencia de lo anterior, existen diferencias en la identificación de lo que es y lo que no es un problema educativo. Al no existir

---

[14] Un desarrollo extenso de esta visión puede encontrarse en Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* Barcelona: Martínez Roca.

[15] Para una mayor profundización en los fundamentos epistemológicos e ideológicos de la investigación-acción se puede consultar el capítulo tercero de la siguiente obra: Goyette, G., y Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.

[16] Bartolomé sugiere (1997: 24) si las diferencias señaladas por Bonal son tan claras o si, como señala Rué (1995), deberíamos reconocer que toda investigación-acción desarrollada convenientemente es crítica por naturaleza.

verdades "absolutas", los problemas educativos lo son en la medida en que afectan a la práctica cotidiana del profesorado.

Para la investigación-acción práctica es más importante que el colectivo de maestros y maestras adquiera la racionalidad científica para resolver los problemas educativos que el hecho de que un problema educativo quede efectivamente resuelto. Para la investigación-acción crítica, en cambio, si no existe un proceso de autocrítica y de identificación de las distorsiones incorporadas en las interpretaciones de los propios profesores/as, la reflexión sobre la acción puede seguir reproduciendo las desigualdades sociales y culturales, ya que no se accederá a un cuestionamiento en profundidad de las contradicciones subyacentes a la práctica educativa.

- ***En el nivel metodológico.*** Lo expuesto anteriormente conlleva diferencias metodológicas entre ambos enfoques. Fundamentalmente, en el tipo de relación y en la definición de roles entre los agentes internos de la institución y el agente externo, como facilitador o dinamizador de la investigación-acción. En la investigación-acción práctica, el agente externo cumple una función de gestor del proceso de cambio. Dinamiza el grupo en cada etapa del proceso sin aportar mayor información que la que genera el propio grupo de trabajo. Es un papel estrictamente metodológico. El agente externo en la investigación-acción crítica actúa proporcionando al grupo instrumentos para desvelar las distorsiones subyacentes en sus interpretaciones. Con este objetivo, "conduce" al grupo hacia la identificación de contradicciones entre teoría y práctica que pueden ser limitadoras del cambio educativo.

Presentados brevemente el enfoque práctico y crítico de la investigación-acción, vamos a acercamos ahora a una conceptualización de la misma. Aunque no existe una única visión de lo que se entiende por investigación-acción y se pueden distinguir distintas corrientes dentro de este movimiento, señalamos a continuación algunas de las definiciones de investigación-acción más representativas que aportan diversos autores:

> Corey (1953: 6) concibe la investigación-acción como «el proceso por el cual los prácticos intentan estudiar sus problemas científicamente con el fin de guiar, corregir y evaluar sistemáticamente sus decisiones y sus acciones».
>
> «Es una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar» (Carr y Kemmis, 1988: 174).
>
> Se puede definir la investigación-acción como «el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas "científicas" de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. En la investigación-acción, las "teorías" no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica» (Elliott, 1993: 88).

Cohen y Manion (1985) agrupan los propósitos de la investigación-acción educativa en cinco amplias categorías:

- Es un medio de remediar problemas diagnosticados en situaciones específicas o de mejorar en algún sentido una serie de circunstancias.

- Es un medio de preparación en formación permanente.
- Es un modo de inyectar enfoques nuevos o innovadores en la enseñanza y el aprendizaje.
- Es un medio para mejorar la comunicación y relación entre prácticos e investigadores.
- Posibilita la resolución de problemas en el aula.

En resumen, la investigación-acción contribuye a la reflexión sistemática sobre la práctica social y educativa con vistas a la mejora y al cambio tanto personal como social. Unifica procesos considerados a menudo independientes; por ejemplo, la enseñanza, el desarrollo del currículum, la evaluación, la investigación educativa y el desarrollo profesional. Así pues, este tipo de investigación juega un papel esencial en todas aquellas áreas o ámbitos educativos que se deseen mejorar, transformar y/o innovar (Tabla 7.8).

7.2.5.2. Rasgos clave que caracterizan la investigación-acción

Las definiciones anteriores nos permiten introducir algunos de los *aspectos clave* que caracterizan la investigación-acción (Bartolomé, 1994b; Pérez Serrano, 1990):

- ► Implica la transformación y mejora de una realidad educativa y/o social.
- ► Parte de la práctica, de problemas prácticos.
- ► Es una investigación que implica la colaboración de las personas.
- ► Implica una reflexión sistemática en la acción.
- ► Se realiza por las personas implicadas en la práctica que se investiga.
- ► El elemento de "formación" es esencial y fundamental en el proceso de investigación-acción.
- ► El proceso de investigación-acción se define o se caracteriza como una espiral de cambio.

- ***Implica la transformación y mejora de una realidad educativa y/o social.*** Es en esta pretensión de contribuir a la mejora de la práctica en donde se justifica la investigación-acción, porque es este el factor clave de diferenciación respecto a la investigación convencional, preocupada por la acumulación de conocimiento. No obstante, no quiere decir que no haya preocupación por el conocimiento,

Tabla 7.8

Algunas áreas de aplicación de la investigación-acción
• Estudios diagnósticos de necesidades educativas. • Formación permanente del profesorado. • Desarrollo curricular. • Introducción de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje. • Evaluación de programas. • Innovación educativa. • Análisis institucional. • Cambio de actitudes.

pero nos referimos a un conocimiento que expresa grandes vinculaciones con la práctica.

- ***Parte de la práctica, de problemas prácticos.*** Se trata de un tipo de investigación construida *en* y *desde* la realidad situacional, social, educativa y práctica de las *personas implicadas* en las preocupaciones, problemas, dificultades y luchas que les afectan y forman parte de su experiencia cotidiana. Tiene como objetivo partir desde "la óptica de quien vive el problema". Por lo tanto, *la práctica educativa es su objeto prioritario de investigación*. Supone una visión contextual sobre el cambio social. La investigación-acción se ocupa de problemas que ya no son los que puede resolver la investigación pura, son problemas que sienten y experimentan los propios protagonistas al llevar a cabo su trabajo. Se trata de problemas vinculados al contexto de cada grupo, barrio, institución educativa, problemas concretos a los que se les debe encontrar una solución práctica.
- ***Es una investigación que implica la colaboración de las personas.*** La solución de los problemas implica siempre la adopción negociada de cursos de acción. La investigación-acción no se puede llevar a cabo de forma aislada, pues necesita de la implicación del grupo, de un mayor o menor número de personas que ha optado por una tarea de cambio y de mejora social en la realidad concreta en la que están insertas. Se orienta hacia la creación de grupos de reflexión autocríticos que se implican en un proceso de transformación[17]. Estas comunidades estudian el problema a investigar e inician una dinámica liberadora y emancipadora de los individuos implicados en ella.
- ***Implica una reflexión sistemática en la acción.*** Desde el punto de vista metodológico se concibe de un modo amplio y flexible. Pretende un rigor metodológico a través de la sistematicidad.
- ***La investigación-acción integra el conocimiento y la acción.*** Rompe con la forma tradicional de entender las relaciones entre conocer y actuar. Pone en cuestionamiento la idea de que la forma racional de proceder en la práctica es aplicando el conocimiento disponible y que, por tanto, la auténtica investigación es la que se dirige a conocer una realidad o un fenómeno, mientras que la práctica se valdría de técnicas y recomendaciones que se deducen de aquel conocimiento. Contra esta idea, la investigación-acción convierte a la práctica en objeto de investigación, de manera que conocer y actuar forman parte de un mismo proceso exploratorio. Se articula la actividad reflexiva y la acción transformadora, la innovación y la investigación.
- ***La investigación-acción se realiza por las personas implicadas en la práctica que se investiga.*** La integración que plantea la investigación-acción entre conocer y actuar significa que son los propios implicados en la práctica quienes llevan necesariamente a cabo la investigación. No hay manera de entender el conocer y el actuar como parte de un mismo proceso de búsqueda o de plantearse lo problemático de la relación entre lo que hacemos y lo que pretendemos, si a la vez se sigue manteniendo la separación entre quien investiga y quien actúa. El significado y el valor de lo que hacemos sólo lo podemos transformar en la medida en que conver-

---

[17] La existencia de un grupo es fundamental para desarrollar procesos de investigación-acción, porque (Bartolomé, 1994b) los valores, los significados, etc., sólo se cambian en comunidad; el grupo sostiene el nivel de motivación; el grupo permite realizar con mayor eficacia la función de autocrítica y reflexión; la dinámica grupal por sí misma tiende a provocar cambios en las personas participantes, incidiendo en la adquisición de actitudes y de un talante de persona más democrático, participativo, más implicado en la realidad, más permeable a las críticas, más libre.

timos nuestras actuaciones y nuestras perspectivas en objeto de investigación. Por tanto, la investigación-acción no es el estudio de lo que otros hacen, sino el de nuestras propias prácticas. Así, la investigación-acción ofrece la posibilidad de superar el binomio "teoría-práctica", "educador-investigador". Desde esta perspectiva, la práctica y la teoría encuentran un espacio de diálogo común, de forma que el práctico se convierte en investigador, pues nadie mejor que las personas implicadas en una realidad determinada puede conocer los problemas que precisan solución.

- ***El elemento de "formación" es esencial y fundamental en el proceso de investigación-acción.*** En la investigación-acción se contempla la necesidad de la "investigación", la "acción" y la "formación" como tres elementos esenciales. Cada ángulo del triángulo juega un papel importante e imprescindible en el proceso de investigación (Fig. 7.2).

  No se debe desvirtuar un proceso de investigación-acción, como suele suceder en algunos casos, olvidando que la "formación", y por tanto el desarrollo profesional, es un componente esencial que acompaña a los procesos de innovación y de reflexión.

- ***El proceso de investigación-acción se define o se caracteriza como una espiral de cambio.*** Se suele utilizar el concepto de "espiral de cambio" para hacer referencia al proceso según el cual se van desarrollando las fases que constituyen un proyecto de investigación-acción. La característica fundamental de esta metodología es la naturaleza cíclica del proceso que se compone, siguiendo el modelo de Lewin, de cuatro fases: la *planificación*, la *acción,* la *observación* y la *reflexión*. La flexibilidad y dinamicidad en el desarrollo de una investigación-acción contrasta con la linealidad procesual de otras metodologías de investigación.

  Existen diversas formas de presentar este proceso dinámico en el que los participantes deben articular permanentemente las fases de planificación y de actuación con las de recogida de datos y evidencias de cambio y la de reflexión grupal sobre las informaciones recibidas. Pero todas ellas recogen el carácter cíclico,

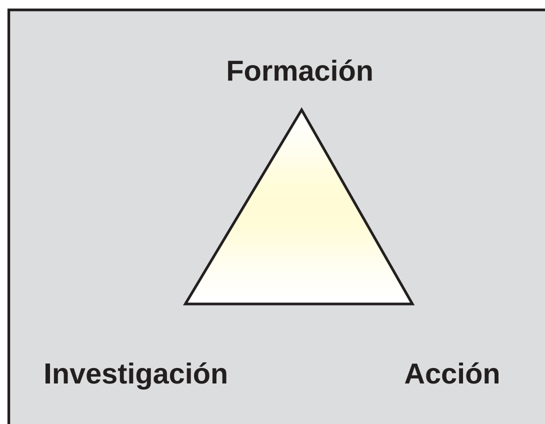


Figura 7.2. Elementos esenciales de la investigación-acción. Triángulo de Lewin.

dinámico e interactivo de sus fases que supone siempre la articulación entre la acción y la reflexión; entre teoría y práctica[18].

Para finalizar, vistos los aspectos clave que caracterizan la investigación-acción y recurriendo a la definición de investigación-acción que ofrece Escudero (1987: 20), se debe resaltar que este método de investigación

> «Es algo más, pues, que un conjunto de normas bien establecidas que prescriben técnicamente cómo hacer investigación educativa. Por el contrario, la investigación-acción se parece más a una idea general: una aspiración, un estilo y modo de "estar" en la enseñanza. Es un método de trabajo, no un procedimiento; una filosofía, no una técnica; un compromiso moral, ético, con la práctica de la educación, no una simple manera de hacer las cosas de "otra manera"».

Ciertamente, otra de las características fundamentales de la investigación-acción es su preocupación tanto por el proceso como por el producto. Es decir, no sólo se pretende a través del proceso mejorar la práctica, sino que se considera que el camino a recorrer para conseguirlo es tan importante o más que el resultado final.

El cambio es un proceso, no un producto (Kemmis y McTaggart, 1988).

7.2.5.3. El proceso de investigación-acción

Existen diversas formas de concebir el proceso de investigación-acción. Sin embargo, la conceptualización más generalizada es entender dicho proceso como una *espiral sucesiva de ciclos* constituidos por varios pasos o momentos. El proceso de investigación-acción se caracteriza fundamentalmente por su carácter cíclico, su flexibilidad e interactividad en todas las etapas o pasos del ciclo (Fig. 7.3). Este modelo de "espiral de ciclos" consta de cuatro etapas:

1) Clarificar y diagnosticar una situación problemática para la práctica.
2) Formular estrategias de acción para resolver el problema.
3) Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción. Comprobar hipótesis.
4) El resultado conduce a una nueva aclaración y diagnóstico de la situación problemática, iniciándose así la siguiente espiral de reflexión y acción.

En líneas generales, los diversos modelos de cómo planificar y desarrollar una investigación-acción siguen el modelo introducido por Kurt Lewin, aunque cada uno incide de forma especial en determinados aspectos en función del concepto de investigación-acción que subyace a ellos y de su aplicación concreta. A modo de ejemplo, en la Figura 7.3 se presenta el modelo de investigación-acción que recoge las aportaciones de Lewin y que ha sido revisado por Elliott.

---

[18] En la obra de McKernan (1999) se exponen las diversas tipologías y modelos de investigación-acción: *a)* la visión técnico-científica de la resolución de problemas incluye el modelo de Lewin, de Taba y Noel y de Lippitt y Radke; *b)* la investigación-acción práctico-deliberativa está representada básicamente en el modelo de Elliott; *c)* la investigación-acción educativa crítica emancipadora se identifica fundamentalmente con el modelo de Deakin, presente en autores como Kemmis, Carr y McTaggart. Otras obras que desarrollan los distintos procedimientos y diseños de investigación-acción son López Górriz (1998), Pérez Serrano (1990).

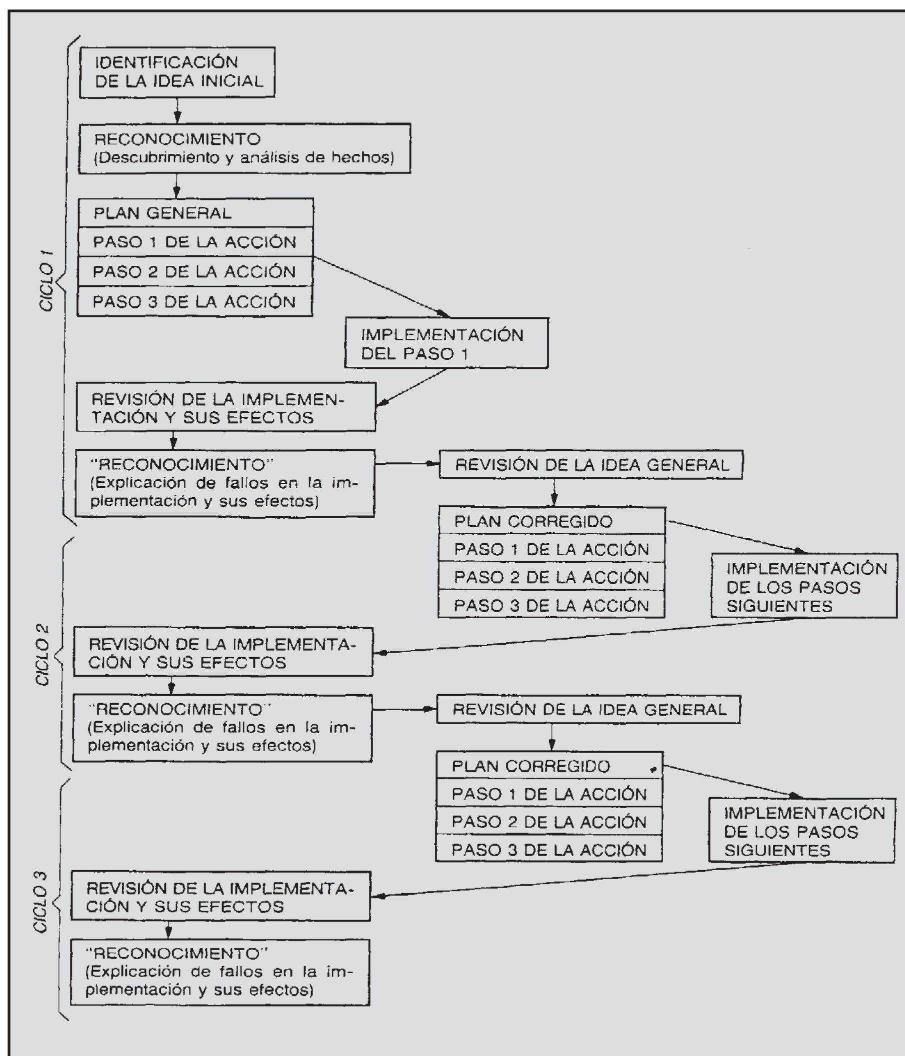


Figura 7.3. Versión revisada del modelo de investigación-acción de Kurt Lewin (Elliott, 1993: 90).

Como se puede observar, durante el proceso de investigación-acción las personas implicadas deben articular permanentemente las fases de planificación y actuación con las de recogida de datos sobre la puesta en marcha del proyecto y de reflexión sobre su desarrollo.

Siguiendo las recomendaciones de diversos autores sobre cómo planificar y desarrollar un proceso de investigación-acción (Bartolomé, 1994b, 1997; Elliott, 1993; Kemmis y McTaggart, 1988; Pérez Serrano, 1990) y retomando las etapas fundamentales propuestas por Lewin, se describen a continuación las *actividades implicadas en el ciclo de investigación-acción en el ámbito socioeducativo*:

1. *Identificación de una preocupación temática y planteamiento del problema*

Generalmente, el inicio de una investigación-acción supone una **indagación reflexiva** por parte del grupo acerca de su propia práctica con el objetivo de identificar aquellas **situaciones problemáticas** que se desean cambiar, tarea que no siempre es fácil. Los *problemas* en la investigación-acción se pueden entender como una *dificultad sentida* o una *carencia* que el profesorado detecta en su *práctica docente* y que desearía *cambiar o mejorar*.

El descubrimiento del problema puede surgir:

- ► De una reflexión del grupo sobre las necesidades sentidas.
- ► De la observación sistemática de un profesor/a en su aula.
- ► A partir de entrevistas informales a alumnos o colegas.
- ► De la observación realizada por otro profesor/a o facilitador/a.
- ► A raíz de un informe o documentos en los que se ofrece información sobre situaciones educativas que crean interrogantes.
- ► Examinando las diferencias entre la realidad de la práctica social y educativa en una situación concreta y lo que se pretende que realmente sea. Detectando incoherencias o inconsistencias entre lo que pretendemos y lo que realmente ocurre.

Es necesario que la identificación de una preocupación temática y el planteamiento del problema surjan de las necesidades sentidas y percibidas por el grupo, sean relevantes para las personas implicadas, lo asuman como propio, que estén dispuestas a resolverlo, tengan aplicabilidad a corto plazo y los resultados conduzcan a la mejora y el cambio. Se debe evitar elegir problemas demasiado generales, quedarse en los síntomas o en problemas superficiales, así como elegir problemas demasiado técnicos o que estén más orientados a la producción de conocimiento que a la transformación de la práctica.

2. *Elaboración de un plan de actuación*

El plan es *acción organizada,* y por definición, debe anticipar la acción. Identificada la preocupación temática, el grupo debe planificar una estrategia de actuación. Se trata de decisiones prácticas y concretas acerca de ¿qué debe hacerse?, ¿por parte de quién?, ¿cuándo y cómo hacerlo?, ¿con qué recursos (materiales y temporales) contamos?, ¿cómo se repartirán las tareas entre los miembros del grupo?, ¿reuniones de equipo a realizar?, ¿cómo se recogerán los datos?

Planificar es una acción flexible y abierta al cambio. Cualquier propuesta de acción que el grupo acuerde tras el período de reflexión inicial debe entenderse siempre en un sentido hipotético, puesto que sólo su puesta en práctica y su análisis permitirá recoger evidencias del alcance y consecuencias de las acciones emprendidas. El *plan general de acción* debe contener los siguientes elementos:

- ► Un enunciado revisado de la idea general o preocupación temática que probablemente haya cambiado o haya sido clarificada mejor.
- ► Un enunciado de los factores que se pretenden cambiar o modificar con el fin de mejorar la situación y de las acciones que se emprenderán para ello.
- ► Un enunciado de las negociaciones realizadas o que se deben efectuar con otras personas antes de iniciar la acción.

- ► Un enunciado de los recursos que serán necesarios para emprender los cursos de acción previstos: materiales, aulas, instrumental técnico, etc.

3. *Desarrollo del plan y recogida de datos sobre su puesta en práctica*

En esta etapa el grupo pone en práctica el plan de acción propuesto en la fase anterior. Consiste en poner en acción las ideas y supuestos planificados previamente. En ese sentido, la acción está guiada por la planificación, pero una acción críticamente informada no se haya completamente controlada por un plan. La acción tiene lugar en tiempo real y se enfrenta a limitaciones políticas, personales y materiales reales. Generalmente, el plan de acción contempla gran variedad de circunstancias y prevé otras, pero a veces éstas cambian modificando lo previsto.

4. *Reflexión, interpretación de resultados. Replanificación*

No es suficiente realizar una descripción detallada de lo que acontece durante la puesta en marcha del plan de acción. El objetivo de la investigación-acción es comprender la realidad para transformarla; una comprensión profunda de lo que sucede y porqué sucede. Para ello es necesario reflexionar.

La reflexión pretende hallar el sentido de los procesos educativos, de los problemas que han surgido en la puesta en marcha del plan. Se reflexiona sobre el plan de acción, sobre todo el proceso, y las acciones. Se contrasta lo planeado y lo realmente conseguido. Se reflexiona sobre los cambios experimentados a nivel personal y grupal y sobre los efectos de cambio experimentados en la propia realidad educativa.

Una de las actividades importantes dentro de esta fase es la realización de un *informe de investigación*. La redacción del informe contribuye a sistematizar el proceso seguido y facilita la comunicación de los resultados y su utilización en futuros proyectos, así como el intercambio de experiencias con otros profesionales.

La elaboración del informe ayuda a las personas participantes en la investigación-acción y al grupo a sistematizar el proceso y a reflexionar sobre el sentido que la experiencia ha tenido para ellas, preguntándose: ¿Qué incidencia ha tenido esta investigación para mí, para el grupo? ¿En qué hemos mejorado o cambiado? ¿Cómo y de qué manera ha incidido en la transformación de nuestra propia práctica y del entendimiento que poseemos de la misma? ¿Cómo actuaríamos en un futuro a la luz de los resultados obtenidos y del aprendizaje que hemos experimentado? Estas reflexiones constituirían el final de un ciclo de investigación-acción y significarían el posible inicio de una nueva espiral de cambio, entrando en la **fase de replanificación**.

Para finalizar, en la Figura 7.4 se recogen las distintas etapas del proceso de investigación-acción que se han descrito, así como la articulación entre las mismas.

La espiral autorreflexiva vincula la reconstrucción del pasado con la construcción de un futuro concreto e inmediato a través de la acción. Y vincula el discurso de los que intervienen en la acción con su práctica del contexto social.

7.2.5.4. Modalidades de investigación-acción

Existen diversas modalidades y corrientes que inspiran los procesos de investigación y que generan distintos modelos de investigación-acción. Bartolomé (1997) presenta los

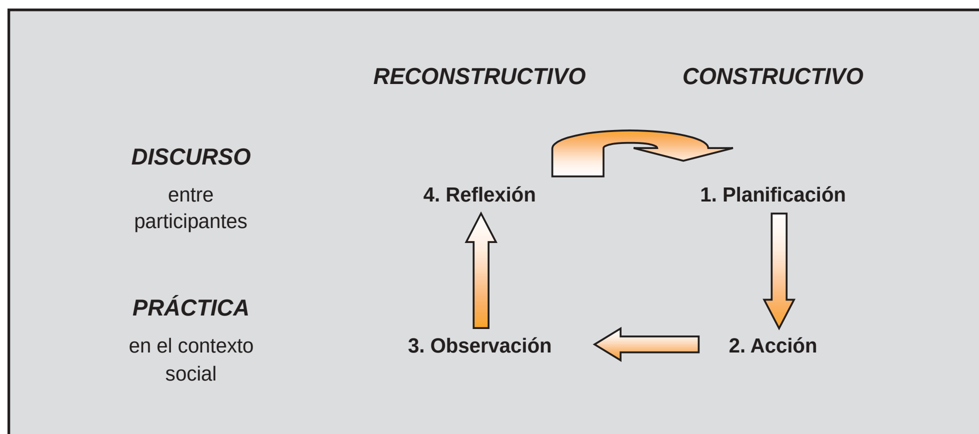


Figura 7.4. Los momentos de la investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988: 197).

diversos "rostros" que la investigación-acción ha adquirido a lo largo de su historia y que fundamentalmente son: la investigación participativa, la investigación-acción práctica, relacionada básicamente con el movimiento de desarrollo curricular en Gran Bretaña, la investigación-acción crítica y la investigación acción cooperativa o colaborativa.

Latorre *et al.* (1996), después de una revisión de la literatura sobre este tema, consideran dos grandes líneas: una basada en el modelo lewiniano y otra en la escuela inglesa. La tipología lewiniana se basa en los objetivos de la investigación y señala cuatro modalidades de investigación-acción: diagnóstica, participativa, empírica y experimental. La tipología de la escuela inglesa establece tres amplias modalidades de investigación-acción: técnica, práctica y crítica [19].

Por su parte, Pérez Serrano (1990) sintetiza las aportaciones y peculiaridades de los enfoques de investigación-acción que han emergido en torno a la corriente francesa (psicosociología, movimientos de renovación pedagógica, movimientos comunitarios, educación permanente), la corriente anglosajona (representada en autores como J. Elliott y

---

[19] *a)* Tipología lewiniana. *Investigación-acción diagnóstica*: los investigadores recogen datos, los interpretan, establecen un diagnóstico y recomiendan unas medidas de acción. *Investigación-acción participativa*: implica a los miembros de la comunidad en el proyecto de investigación, considerándolos como agentes del proceso de investigación. *Investigación-acción empírica*: estudia un problema social mediante una acción que supone un cambio y valora los efectos producidos de la manera más sistemática posible. *Investigación-acción experimental*: difiere de la anterior en que la evaluación de los efectos del cambio se realizan a partir de un diseño experimental o cuasiexperimental. *b)* Tipología de la escuela inglesa. *Investigación-acción técnica*: su propósito es hacer más eficaz la práctica educativa y el perfeccionamiento del profesorado mediante la participación en programas de trabajo diseñados por un experto o equipo en los que aparecen preestablecidos los propósitos y el desarrollo metodológico que hay que seguir. *Investigación-acción práctica*: confiere un protagonismo activo y autónomo al profesorado, siendo éste el que selecciona los problemas de investigación y asume el control del proyecto. Puede reclamarse la asistencia de un investigador externo, de otro colega, o en general de un "amigo crítico". *Investigación-acción crítica*: incorpora las ideas de la teoría crítica. Se centra en la praxis educativa, intentando profundizar en la emancipación del profesorado a la vez que trata de vincular su acción a las coordenadas sociocontextuales en las que se desenvuelve, así como la ampliación del cambio a ámbitos sociales (Latorre *et al.*, 1996).

L. Stenhouse), la corriente americana (primera generación, inspirada en el movimiento de la Escuela Nueva y la obra de Dewey; segunda generación, representada por Lewin, Corey e inspirada en los trabajos de Pablo Freire, entre otros; tercera generación, que representa la situación actual y que se caracteriza por un aumento creciente de las prácticas de investigación-acción) y la corriente australiana de orientación crítica.

7.2.5.5. La investigación participativa

Surge en América latina en la década de los años sesenta, muy relacionada con los procesos de concienciación y de lucha de los grupos populares que se plantean la urgencia de transformaciones sociales y políticas en estos países (Bartolomé, 1997). La investigación participativa se concibe como un proceso de investigación orientado a facilitar la transformación social.

> «La investigación participativa se ha definido como "un enfoque de la investigación social mediante el cual se busca la plena participación de la comunidad en el análisis de la propia realidad con el fin de promover la transformación social para el beneficio de los participantes en la investigación. Estos participantes son los oprimidos, marginados, explotados. Esta actividad es, por tanto, una actividad educativa, de investigación y de acción social"» (Vio Grossi, 1988: 69; citado por Bartolomé, 1997: 18).

La investigación participativa puede considerarse como un proceso sistemático que lleva a cabo una determinada comunidad para llegar a un conocimiento más profundo de sus problemas y tratar de solucionarlos, intentando implicar a toda la comunidad en el proceso (Bartolomé y Acosta, 1992). Arranca de una motivación colectiva hacia el cambio y originada por el deseo de conocer más profundamente una realidad social y buscar los medios apropiados para transformarla. Pretende no sólo describir los problemas, sino generar conjuntamente con la comunidad los conocimientos necesarios para definir las acciones adecuadas que estén en la línea del cambio, la transformación y la mejora de la realidad social.

En su sentido amplio, puede comprender todas las estrategias en las que la población involucrada participa activamente en la toma de decisiones y en la ejecución de algunas de las fases del proceso de investigación. Implica un proceso de aprendizaje y de inmersión en la realidad, ya que su objetivo prioritario es la toma de conciencia de la comunidad y no las aportaciones de tipo académico. Se caracteriza por involucrar a toda la comunidad en el proyecto desde el principio hasta el final.

En resumen, las principales características de la investigación participativa son las siguientes (Le Boterf, 1981; citado en Pérez Serrano, 1990: 140).

- Se parte de una situación social determinada, que presenta una problemática; *los "investigadores", junto con los grupos* interesados, *formulan y analizan los problemas y su resolución*.
- La investigación y la acción están interaccionándose continuamente, a través de un *proceso dialéctico*. La *acción* es fuente de conocimientos, y la *investigación*, una acción transformadora.
- La investigación surge y se realiza *a partir de situaciones sociales problemáticas* que vive la comunidad.
- La investigación participativa se realiza en unos *ámbitos relativamente pequeños* (barrio, pueblo, comarca...), implicando de esta forma un control del proceso y una evaluación precisa de los resultados.

- Los *agentes del proceso* son los grupos desfavorecidos y los promotores, animadores o investigadores que *investigan conjuntamente* a través de una *reflexión crítica* y una *acción transformadora*.
- Esta dinámica implica igualmente un *proceso educativo*, ya que la participación en la investigación a través de una discusión permanente, dialógica, entre iguales, comporta un *aprendizaje de la experiencia*.
- No existe neutralidad posible. El investigador no es neutro, *ha de comprometerse* con el grupo de forma activa.

7.2.5.6. La investigación-acción cooperativa o colaborativa

La investigación cooperativa puede considerarse una modalidad de la investigación-acción cuyo elemento fundamental reside en la colaboración y trabajo conjunto entre investigadores y educadores, sin excluir otros miembros de la comunidad educativa.

Bartolomé (1986; 1994b), recogiendo las aportaciones de Smulyan (1994) y Ward y Tikunoff (1982), señala que el origen desencadenante de la investigación cooperativa fue la necesidad de salvar el abismo que en los años sesenta existía entre aquellos que realizaban investigación científica en educación y los profesionales que desarrollaban su trabajo en las instituciones educativas, superando así el diseño clásico de I+D. De esa forma, la investigación cooperativa supone el trabajo conjunto entre investigadores y prácticos:

> «Se da cuando algunos miembros de dos o más instituciones (generalmente una de ellas más orientada a la producción de investigación científica o a la formación de profesorado y la otra una escuela o una institución en la que trabajan esos profesionales a los que se quiere formar) deciden agruparse para resolver juntos problemas que atañen a la práctica profesional de estos últimos, vinculando los procesos de investigación con los procesos de innovación y con el desarrollo y formación profesional» (Bartolomé, 1994b: 385).

Algunos elementos básicos que caracterizan un proceso de investigación cooperativa son los siguientes:

- Existe un equipo formado como mínimo por un profesor, un investigador y un técnico en desarrollo.
- Los problemas de investigación son mutuamente definidos por profesores e investigadores. Los problemas emergen de lo que concierne a todos y de la indagación realizada por el equipo, atendiendo prioritariamente a los problemas de los profesores.
- Las decisiones que hacen referencia a cuestiones de investigación, procedimientos de recogida de datos, desarrollo de materiales, etc., son fruto de un esfuerzo cooperativo.
- El equipo trabaja al mismo tiempo en la investigación y en el desarrollo relacionados con la producción del conocimiento y su utilización.
- Los profesores desarrollan competencias, habilidad y conocimientos de investigación, en tanto que los investigadores se reeducan a sí mismos con la utilización de metodologías naturalísticas y estudios de campo.
- Se reconoce y utiliza el proceso como una estrategia de intervención para el desarrollo profesional en tanto que se lleva a cabo una rigurosa y útil investigación.
- Los resultados son utilizados en la solución de problemas prácticos.
- Profesores e investigadores son coautores de los informes de investigación.

Son dos los rasgos más destacables de un proceso de estas características: el enfoque cooperativo que subyace a toda la investigación y el carácter simultáneo y mutuamente complementario de los procesos de investigación educativa y desarrollo profesional (Bartolomé, 1994b).

El proceso de investigación cooperativa no hace tanto énfasis en las espirales de cambio del modelo de investigación-acción propuesto por Lewin cuanto en el trabajo conjunto y en colaboración que se produce entre los miembros del grupo.

En la investigación cooperativa, el fin último reside en el desarrollo profesional del docente y en la producción de conocimiento situacional y útil. Asimismo, la investigación cooperativa no sólo es una potente vía de desarrollo para la formación y el desarrollo profesional del profesorado en todos los niveles académicos, sino también para la formación inicial de los futuros docentes (Amorós *et al.*, 1992; Bartolomé y Anguera, 1990; Lally y Scaife, 1995; López Górriz, 1992; Martínez Sánchez, 1992; Santiago, 1992; Somekh, 1995).

7.2.6. El estudio de casos

El estudio de casos constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa (Latorre *et al.*, 1996).

También el estudio de casos ha sido utilizado desde metodologías bajo un enfoque nomotético, pero en el marco de la investigación cualitativa se enfatiza su adecuación y pertinencia al estudio de la realidad socioeducativa. Stake llega a matizar esta cuestión denominando este enfoque "Estudio de casos naturalista" o "Trabajo de campo de casos en educación" (Stake, 1998: 15).

Una revisión de las tradicionales definiciones de este enfoque desvela su coincidencia en señalar que el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio (Rodríguez Gómez *et al.*, 1996). Podemos señalar los siguientes rasgos esenciales del estudio de casos: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo (Pérez Serrano, 1994a) (Tabla 7.9).

Siguiendo a Stake (1998), cabe señalar que los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales son en su mayoría personas y programas. Personas y programas poseen rasgos comunes y a su vez nos interesan por su especificidad:

> «De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular (...) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (...) El caso puede ser un niño, un profesor también (...) Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias» (Stake, 1998: 11 y 15).

Queremos volver a algunas palabras de Stake, pues nos ayudan a identificar los posibles objetos/sujetos pertinentes a un estudio de casos:

> «Un programa innovador puede ser un caso. Todas las escuelas de Suecia lo pueden ser. Pero es menos frecuente considerar como casos la relación entre las escuelas, las razones de una enseñanza innovadora, o la política de la reforma educativa. Éstas son cuestiones generales, no específicas. El caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento» (Stake, 1998: 16).

Tabla 7.9. Características del estudio de casos (Merriam, 1990, citado en Pérez Serrano, 1994a: 91-93)

Características del estudio de casos	
• Particularista	Los estudios de casos se centran en una situación, evento, programa o fenómeno particular. El caso en sí mismo es importante por lo que revela acerca del fenómeno y por lo que pueda representar. Esta especificidad le hace especialmente apto para problemas prácticos, cuestiones, situaciones o acontecimientos que surgen en la vida diaria.
• Descriptivo	El producto final de un estudio de casos es una descripción rica y "densa" del fenómeno objeto de estudio. Pueden incluir distintas variables e ilustran su interacción, a menudo, a lo largo de un período de tiempo, por lo que pueden ser estudio longitudinales. La descripción suele ser de tipo cualitativo.
• Heurístico	Los estudios de casos iluminan la comprensión del lector del fenómeno objeto de estudio. Pueden dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que ya se sabe. Pueden aparecen relaciones y variables no conocidas anteriormente que provoquen un replanteamiento del fenómeno y nuevos "insights".
• Inductivo	En su mayoría, se basan en el razonamiento inductivo. Las generalizaciones, los conceptos o las hipótesis surgen de un examen de los datos fundados en el contexto mismo. Ocasionalmente, se pueden tener hipótesis de trabajo tentativas al inicio del estudio. El descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación de hipótesis predeterminadas, caracteriza al estudio de casos cualitativos.

Tradicionalmente, tal y como señalan Rodríguez Gómez *et al.* (1996), se ha venido otorgando al estudio de casos la etiqueta de "método" de investigación, lo que ha generado cierta confusión metodológica en torno al mismo.

Estos autores se sitúan en la línea de otros como Wolcott (1992), que considera el estudio de casos como un producto final y no como un método, o Yin (1993), que muestra su aplicación en diversos campos disciplinares, y entienden el estudio de casos como una *estrategia de diseño* de la investigación. El propio Stake nos dice:

> «El estudio de casos no es una opción metodológica, sino una elección sobre el objeto a estudiar. Como forma de investigación, el estudio de casos se define por su interés en casos particulares, no por los métodos de investigación usados (...) El estudio de casos es tanto el proceso de indagación acerca del caso como el producto de nuestra indagación» (Stake, 1994: 236-237).

El propósito o finalidad de los estudios de casos requerirá el uso de diversos métodos[20]. Stake (1994; 1998) identifica tres modalidades en función del propósito del estudio:

---

[20] Los diversos métodos cualitativos, como por ejemplo la etnografía o los métodos biográfico-narrativos, así como las estrategias de recogida de información de carácter cualitativo, como la entrevista o el análisis documental, son utilizados en los estudios de casos (McKernan, 1999; Stake, 1994).

- ***Estudio intrínseco de casos.*** El estudio se lleva a cabo porque deseamos alcanzar una mayor comprensión de ese caso en particular. No se selecciona el caso porque represente a otros o porque represente un rasgo o problema particular, sino porque el caso en sí mismo es el que nos interesa, necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos un interés intrínseco en él. El propósito del estudio no es la generación de teoría.
- ***Estudio instrumental de casos.*** El caso particular se analiza para obtener mayor comprensión sobre una temática o refinar una teoría. El caso juega un papel secundario. La finalidad del estudio de casos no radica en la comprensión del caso en sí mismo. El estudio de casos es un instrumento para conseguir otros fines indagatorios.
- ***Estudio colectivo de casos.*** El interés se centra en la indagación de un fenómeno, población o condición general. El estudio no se focaliza en un caso concreto, sino en un determinado conjunto de casos. No se trata del estudio de un colectivo, sino del estudio intensivo de varios casos.

La identificación, selección, contextualización y justificación del caso o casos a abordar constituye, por tanto, una de las cuestiones fundamentales en el diseño de un estudio de casos. El diseño del estudio de casos participa, como señala Pérez Serrano (1994a), de la idiosincrasia que caracteriza las sucesivas etapas de planificación y desarrollo de los modelos de investigación cualitativos, con la peculiaridad de que su propósito es el estudio intensivo y profundo de uno o pocos casos de un fenómeno.

7.2.7. La investigación evaluativa

La investigación evaluativa suele englobarse, junto a la investigación-acción, en el marco de las metodologías orientadas a la práctica educativa. En ese sentido, la investigación evaluativa es decisiva para la toma de decisiones y está orientada a determinar la eficacia de organizaciones y programas educativos (Latorre *et al.*, 1996).

Hernández Pina (1993b) señala que algunos autores utilizan indistintamente los términos "investigación evaluativa" y "evaluación de programas". Ciertamente, a menudo se suele utilizar el concepto de *investigación evaluativa* para identificar una modalidad de investigación destinada fundamentalmente a la evaluación de programas:

> «Aquella modalidad de investigación destinada a evaluar los programas educativos en condiciones de rigor de cara a la mejora de las personas a las que se aplican» (Pérez Juste, 1994: 405).

> «La investigación evaluativa se trata de una forma de investigación pedagógica aplicada que tiene por objetivo valorar la eficacia o éxito de un programa de acuerdo a unos criterios y todo ello en orden a tomar decisiones presumiblemente optimizantes de la situación» (Cabrera, 1987: 101).

Como puntualiza Cabrera, cuando la evaluación tiene por objeto valorar la eficacia, ya sea de algún elemento, del proceso, o de un programa en su totalidad, tiene el significado de investigación evaluativa. Es decir, se utiliza este término con la finalidad de precisar que determinar el valor de los fenómenos educativos exige un proceso sistemático y riguroso que aporte evidencias basadas en dicho proceso y no debidas meramente a la intuición (Cabrera, 1987). Estos elementos quedan recogidos en la definición que

Rossi y Freeman (1989: 14) aportan sobre el concepto de *evaluación de programas sociales*:

> «La investigación evaluativa es la aplicación sistemática de los procedimientos de la investigación social, para valorizar la conceptualización y el diseño, la ejecución y la utilidad de los programas de intervención social. En otras palabras, la investigación evaluativa usa las metodologías de la investigación social para juzgar y mejorar la planificación, la verificación, la efectividad y la eficacia de programas sociales de salud, educación, bienestar comunitario y otros».

Una característica importante de la *investigación evaluativa* es que se lleva a cabo en un proceso de intervención, en la misma acción; por lo tanto, el proceso de evaluación de programas debe concebirse como una auténtica estrategia de investigación *sobre los procesos educativos*, en cuyos resultados deberían basarse las pautas sugeridas para orientar los procesos de intervención (Tejedor *et al.*, 1994).

La investigación evaluativa se desarrolla a través de una amplia gama de métodos de investigación que aportan información sobre cuestiones planteadas en torno a los programas educativos, con el fin de facilitar la toma de decisiones sobre los mismos. Pueden estar orientados a informar la toma de decisiones implicada en la adopción de una determinada política educativa, guiar la planificación y controlar la aplicación de una política. Algunas investigaciones van dirigidas a iniciar y apoyar procesos de cambio de manera que puedan estar íntimamente vinculadas a la investigación-acción (Tabla 7.10).

Ya hemos presentado en el Capítulo 4 una síntesis del surgimiento y evolución del enfoque cualitativo en la evaluación educativa, en la década de los años setenta en Norteamérica, básicamente a partir del destronamiento de la ciencia experimental como paradigma para la evaluación de programas sociales y el cambio en los sistemas de creencias sociales de la población americana durante la década de los años sesenta a setenta (Greene, 2000).

A la hora de abordar los diferentes enfoques metodológicos en la investigación evaluativa (Guba y Lincoln, 1981; Patton, 1980; Tejedor *et al.*, 1994), encontramos que en la mayoría de las clasificaciones existentes subyacen criterios filosóficos, epistemológicos e ideológicos, que nos remiten a los ya consagrados paradigmas de investigación educativa. Como señala Cabrera (1987):

> «La metodología evaluativa se apoya en los mismos principios metodológicos y de medida utilizados en todas las ciencias sociales. De aquí que, inevitablemente, se haya planteado en evaluación la tradicional polémica de los métodos y técnicas más adecuados para conducir un estudio relacionado con el fenómeno humano. Una polémica que la mayoría de las veces se plantea en forma dicotómica: método nomotético vs. ideográfico; experimental vs. clínico y, en general, en el campo evaluativo, como evaluación cuantitativa vs. evaluación cualitativa» (p. 130).

Tabla 7.10. Modalidades de investigación orientada a valorar y a tomar decisiones (Del Rincón, 1997b: 132)

Metodología	Tipo de investigación
Investigación evaluativa	Evaluación de programas. Evaluación de centros e instituciones educativas. Evaluación de sistemas educativos.

Sin embargo, al igual que se ha venido produciendo una superación de la dicotomía cuantitativo *versus* cualitativo en la investigación educativa (Cook y Reichardt, 1986b), en general, también se aboga desde la evaluación de programas por la complementariedad de métodos y perspectivas.

Greene (1994), basándose en criterios filosóficos, epistemológicos y políticos, presenta cuatro *enfoques fundamentales* en la evaluación de programas (pospositivista, pragmático, interpretativo y crítico) que tienen sus correlatos en los consiguientes *planteamientos metodológicos* (cuantitativo, ecléctico, cualitativo y participativo). Los tres últimos enfoques configurarían el marco general en el que se sitúa la mayoría de modelos evaluativos de corte naturalista (Tabla 7.11).

Siguiendo a Greene, presentamos a continuación una aproximación a las cuatro perspectivas sugeridas por la autora para estructurar los diferentes *métodos de evaluación* adoptados desde cada una de aquéllas:

- ***Perspectiva positivista.*** Representa la tradición históricamente dominante en la evaluación de programas y está orientada en torno a cuestiones políticas globales sobre la efectividad y eficiencia de los programas.

  Greene señala el caso de la evaluación de los programas "Head Start" como uno de los que ejemplifican la tradición pospositivista en la evaluación y la incapacidad de los estudios experimentales en aportar las demandas que exige la evaluación de este tipo de intervenciones. Según la autora, los evaluadores pospositivistas siguen aferrados a las posiciones teóricas y metodológicas de la todavía dominante perspectiva positivista, y la pregunta *"¿cómo puede realizarse una evaluación si no existe un grupo de control?"* permanece vigente en los planteamientos evaluativos desde este enfoque.

  Los métodos de evaluación predominantemente utilizados desde esta perspectiva pretenden responder a cuestiones como: ¿son los resultados obtenidos atribuibles al programa?, ¿es este programa la alternativa más eficiente? Estos métodos son:

  - ► Experimentos y cuasiexperimentos.
  - ► Análisis de sistemas.
  - ► Modelos causales.
  - ► Análisis coste-beneficio.

- ***Perspectiva pragmática.*** Este enfoque de la evaluación de programas surge justamente en respuesta a la incapacidad de los análisis experimentales en proporcionar información útil y válida para la toma de decisiones acerca de los programas. Caracteriza a las metodologías desde esta perspectiva su orientación a la toma de decisiones y administración de los programas, su énfasis fundamental en propor-

Tabla 7.11. Principales enfoques en la evaluación de programas (Greene, 1994: 532)

Base filosófico-epistemológica	Métodos más utilizados
• Pospositivista. • Pragmático. • Interpretativo. • Crítico.	► Cuantitativos. ► Eclécticos, mixtos. ► Cualitativos. ► Participativos.

cionar información válida, su base práctica y pragmática y su postura metodológica ecléctica. Los evaluadores seleccionan los métodos, cualitativos y cuantitativos, para resolver los problemas prácticos que encuentran.

Las preguntas a las que intentan responder son: ¿qué partes del programa funcionan bien y cuáles necesitan mejorarse?, ¿cuál es la efectividad del programa en relación con los objetivos de la organización?, ¿y con respecto a las necesidades de los beneficiarios? El enfoque de la evaluación cualitativa en educación representado por Patton (1990) encaja claramente en esta perspectiva. Desde esta posición, los métodos de evaluación predominantes son mixtos y eclécticos:

► Encuestas.
► Cuestionarios.
► Entrevistas.
► Observaciones.

- ***Perspectiva interpretativa.*** Es en esta tercera perspectiva donde los enfoques cualitativos de evaluación encuentran su lugar más adecuado, compartiendo una fundamentación común sobre el paradigma hermenéutico-interpretativo. Se aboga por la pluralidad en la evaluación de los contextos y se decanta por una orientación metodológica de estudio de casos fundamentada en métodos cualitativos. Se busca promover la comprensión contextualizada del programa desde los participantes en él y de ese modo fraguar canales directos en la mejora del programa: ¿cómo es experimentado el programa por los diversos participantes?

  Según Greene, en esta perspectiva podrían encuadrarse los enfoques responsables de evaluación de Stake (1975), Guba y Lincoln (1981) y la evaluación de expertos de Eisner (1976).

  Las principales estrategias metodológicas para la evaluación de programas desde este enfoque serían:

  ► Estudios de caso.
  ► Entrevistas.
  ► Observaciones.
  ► Análisis de documentos.

- ***Perspectiva crítica.*** Representa el giro normativo más reciente en las ciencias sociales. Las teorías feministas, neo-marxistas y críticas, entre otras, promueven formas “abiertamente ideológicas”, que buscan iluminar los fundamentos de valor, históricos y estructurales de los fenómenos sociales, con el fin de promover y fomentar el cambio social y político hacia una mayor justicia, equidad y democracia: ¿en qué medida las premisas, objetivos o actividades del programa, sirven para mantener el poder y las desigualdades en la sociedad? Greene señala que este último enfoque está poco desarrollado, y los debates se sitúan fundamentalmente a un nivel teórico, aunque existen algunos trabajos que se han realizado desde esta perspectiva.

  Los enfoques metodológicos en la evaluación desde esta perspectiva se caracterizan por el elemento de *participación*:

  ► Participación colaborativa en diferentes métodos cuantitativos y cualitativos, estructurados y no estructurados.
  ► Análisis histórico.
  ► Crítica social.

Una clasificación general de los diversos *modelos de evaluación de programas* basada en fundamentos epistemológicos nos la ofrece Rebollo (1993), identificando tres grandes bloques: modelos objetivistas, subjetivistas y críticos (Tabla 7.12).

- ***Modelos objetivistas.*** Conciben la evaluación desde una perspectiva técnica, científica, entendiendo por evaluación la determinación del valor o mérito de un programa. Los criterios de evaluación son básicamente el grado de productividad y el nivel de eficiencia del programa.

  El evaluador, generalmente externo al programa, desempeña un rol técnico y recae en él la función de proporcionar información relevante acerca del mérito o bondad del programa, sirviendo dicha información para la toma de decisiones, normalmente política, acerca del futuro del programa.

  Bajo estos modelos subyace una epistemología objetivista que requiere la obtención de información "científicamente objetiva", a través de instrumentos de recogida de datos "objetivos" (tests, cuestionarios, etc.), que podrá ser reproducida y verificada por otros profesionales. Las técnicas estadísticas utilizadas en el análisis de los datos obtenidos aseguran el rigor científico de las conclusiones.
- ***Modelos subjetivistas.*** Los modelos subjetivistas comienzan a desarrollarse en la década de los sesenta, coincidiendo con el auge del paradigma interpretativo en las ciencias sociales y humanas, en general, y en la investigación educativa, en particular. Plantean la evaluación como estrategia de comprensión y valoración de los procesos y resultados de un programa educativo.

  Difiere de los modelos objetivistas en la concepción de la realidad y en su forma de entender el conocimiento. Desde esta perspectiva, el saber es una creación humana estrechamente vinculada a los valores, creencias y actitudes de las personas inmersas en la realidad, y el interés de la evaluación se centra en captar la singularidad de las situaciones particulares y sus características.

  Los contenidos de evaluación son los procesos de implementación del programa, asumiendo el evaluador un rol de cooperación con los participantes y las personas que implementan el programa.
- ***Modelos críticos.*** Este enfoque no está tan desarrollado como los anteriores, pero comienza a emerger como una perspectiva alternativa. Se entiende la evaluación de programas como un proceso de recogida de información que fomenta la reflexión crítica de los procesos, la transformación de los destinatarios del

Tabla 7.12. Modelos de evaluación de programas (Rebollo, 1993)

Modelos de evaluación de programas	
Modelos objetivistas	• Evaluación basada en objetivos (Tyler). • Planificación evaluativa (Cronbach). • Modelo C.I.P.P. (Stufflebeam). • Modelo sin referencia a objetivos (Scriven).
Modelos subjetivistas	• Evaluación respondente (Stake). • Evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton). • Evaluación democrática (McDonald).
Modelos críticos	• Evaluación crítica.

programa y conduce a la toma de decisiones pertinentes en cada situación específica.

La evaluación se centra en el análisis crítico de las circunstancias personales, sociales, políticas y económicas que rodean la propia acción. Se plantea que los cambios individuales de los participantes servirán como base para cambios más globales a nivel institucional y comunitario. El contenido de la evaluación hace referencia tanto al proceso por el cual se toman las decisiones como a las acciones derivadas de tales decisiones. Así, los contenidos de la evaluación se plantean de manera abierta y flexible.

El evaluador asume una posición dentro del grupo de implicación y compromiso, facilitando y guiando el proceso de evaluación. Su papel es básico como agente dinamizador del mismo. El programa se encuentra condicionado por las circunstancias sociales, vivenciales, políticas e históricas de los participantes, y el consenso entre los mismos será fundamental para el desarrollo de todo el proceso. Rebollo (1993) señala que existe un vacío de propuestas de modelos teóricos desde esta perspectiva y se requiere un mayor desarrollo teórico y metodológico de este enfoque.

En la Tabla 7.13 se presenta una síntesis de los modelos señalados anteriormente, según su finalidad, contenido, unidad de evaluación, en qué se fundamenta la toma de decisiones y el papel del evaluador.

En un trabajo reciente, Bartolomé y Cabrera (2000) realizan una interesante sistematización de las nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. En su aportación se pone de manifiesto la utilidad y adecuación de los enfoques interpretativos y críticos en este ámbito, fundamentalmente del modelo participativo y otros estrechamente asociados a él (Fig. 7.5).

Según lo presentado hasta aquí, parece oportuno destacar que las perspectivas teórico-epistemológicas pragmática, interpretativa y crítica y los modelos subjetivistas y críticos son exponentes representativos de las corrientes naturalísticas y participativas de los enfoque evaluativos (Patton, 1980; Worthen y Sanders, 1987).

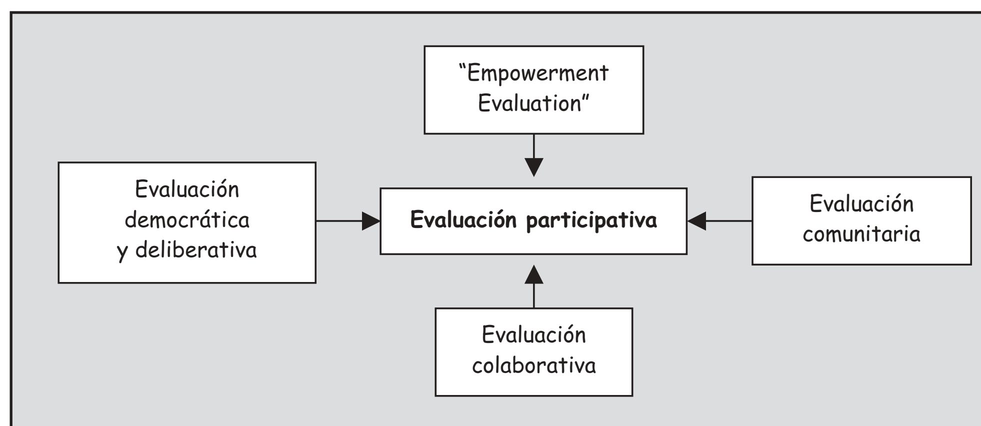


Figura 7.5. Tipos de evaluación asociados a la evaluación participativa (Bartolomé y Cabrera, 2000: 470).

Tabla 7.13. Modelos de evaluación (Rebollo, 1993: 49)

	Modelo basado en criterios (Tyler)	**Modelo de planificación educativa (Cronbach)**	**Modelo CIPP (Stufflebeam)**	**Modelo sin referencia a objetivos (Scriven)**	**Modelo de evaluación respondente (Stake)**	**Modelo de evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton)**	**Modelo de evaluación democrática (McDonald)**	**Modelo de evaluación crítica**
Finalidad	Prescribir	Prescribir	Prescribir	Prescribir	Describir	Describir	Transformar	Transformar
Contenido	Producto	Proceso/ Producto	Producto/ Proceso/ Contexto/ Diseño	Producto/ Proceso/ Contexto	Producto/ Proceso	Proceso/ Contexto	Proceso/ Contexto	Proceso/ Contexto
Unidad de evaluación	Sujetos	Sujetos	Sujetos	Sujetos	Sujetos/ Centros	Centros/ Instituciones	Centros/ Instituciones	Instituciones/ Centros
Toma de decisiones	Autoridad	Autoridad	Autoridad	Contrato Autoridad Evaluador	Contrato Evaluador-Cliente	Contrato Evaluador-Cliente	Contrato Autoridad-Evaluador-Cliente	Participantes
Papel del evaluador	Externo	Externo	Externo	Externo	Cooperación	Cooperación	Cooperación	Compromiso

Pero, en definitiva, y como señala Greene (1994), lo que realmente y en gran parte distingue una metodología de evaluación de otra no son los métodos, sino qué cuestiones se intentan resolver y qué valores se promueven [21].

7.2.8. Otros enfoques en la investigación cualitativa

7.2.8.1. La fenomenografía

Durante los últimos veinticinco años, la investigación sobre el aprendizaje del alumnado se ha beneficiado de las aportaciones de la fenomenografía. Desarrollada inicialmente por Ference Marton y sus colegas en la Universidad de Gotemburgo, también ha sido asumida por muchos otros investigadores en Australia, Suecia y Gran Bretaña.

La fenomenografía, tal y como fue definida por Marton, es un enfoque empírico cuyo objetivo es identificar las formas cualitativamente diferentes, en las que diferentes personas experimentan, conceptualizan, perciben y comprenden diversos tipos de fenómenos [22]. El método se caracteriza por la identificación de las *variaciones* (en función de la edad, la cultura, los períodos históricos, el género...) en la descripción de los fenómenos, que se basa en el análisis de entrevistas individuales, principal material empírico en este tipo de trabajos, aunque también pueden utilizarse otras estrategias de recogida de información, como la observación o el análisis de documentos.

En el ámbito educativo, la fenomenografía se ha ocupado fundamentalmente de la comprensión de los procesos de aprendizaje del alumnado (Hernández Pina, 1993a). También se han realizado estudios sobre las concepciones que sobre la enseñanza mantiene el profesorado (Larson, 1987).

7.2.8.2. La etnometodología

La etnometodología es la perspectiva teórica y metodológica a la que se le atribuye como principal raíz disciplinaria la sociología. Constituye una corriente sociológica de pensamiento que tiene sus orígenes en los años sesenta en los Estados Unidos en torno a la obra de H. Garfinkel (1967) *Studies in Ethnomethodology,* fundamentada en la tradición fenomenológica y el interaccionismo simbólico.

La *sociología fenomenológica* ha producido sobre todo obras conceptuales y teóricas, por ejemplo, las de Schultz o Berger y Luckmann, y la *etnometodología* se caracteriza por sus numerosos estudios empíricos, desde los análisis de ambientes institucionales, como juzgados o comisarías, hasta el análisis de las conversaciones, las formas de pasear o de hablar en público (Valles, 1997).

---

[21] En ese sentido, cabe señalar el trabajo de House (1994), que presenta una clasificación de los enfoques de evaluación siguiendo criterios que no son habituales en la literatura al uso: veracidad, belleza, justicia, democratización, equidad y poder.

[22] La fenomenografía no es sinónimo de fenomenología. El propio Marton ha dedicado alguna de sus publicaciones a precisar esta cuestión (Marton, 1994). Para la fenomenología, el foco de atención es la esencia de la experiencia; para los fenomenógrafos, las variaciones conceptuales de la experiencia. Los fenomenólogos distinguen entre la experiencia inmediata y el pensamiento conceptual; desde la fenomenografía no se realiza tal distinción (Richardson, 1999).

La etnometodología aborda la cuestión de cómo las personas construyen la realidad social en y a través de *procesos interactivos*, y se centra en el estudio de los métodos empleados por aquéllas para dar sentido a sus prácticas sociales cotidianas. Los etnometodólogos aceptan la importancia de las construcciones de significado, pero no se interesan tanto por las actividades mentales de la persona cuanto en la acción y en la interacción procedentes de dichas actividades (Caballero Romero, 1991). Se centra en el análisis cualitativo detallado de las pautas de interacción social, la manera en que las personas crean y construyen sus formas de vida, el orden y las reglas sociales.

Se pueden identificar distintos tipos de investigación realizados desde los presupuestos de la etnometodología (Caballero Romero, 1991): los iniciales *"experimentos disruptivos"* de Harold Garfinkel; el enfoque del *análisis conversacional* establecido por Harvey Sacks; el *enfoque cognitivo* inspirado en las críticas de Aarón Cicourel hacia el estructuralismo, y los trabajos de Don Zimmerman, D. L. Wieder y Melvin Pollner desde el *enfoque situacional*. El *análisis conversacional* configura una de las tendencias de investigación más sólida de la etnometodología y que mayor cuerpo de estudios ha producido.

Rodríguez Gómez *et al.* (1996) enumeran diversos estudios realizados desde la etnometodología en el ámbito de la educación y que se agrupan en torno a dos temáticas fundamentales: *a)* la organización social de las clases, y *b)* los estudios sobre los sistemas de turno-de-palabra y la organización conversacional de las lecciones en clase.

Aunque la mayoría de los estudios etnometodológicos se han desarrollado a través de procesos etnográficos, prestan una especial atención a la interacción, a los aspectos discursivos de los contextos analizados. Este enfoque no pretende generar información acerca de la interacción o el discurso a través de entrevistas o cuestionarios, sino que se fundamenta en las conversaciones naturales para revelar las formas en que la interacción produce el orden social allí donde la conversación tiene lugar.

CAPÍTULO 8

El rigor científico en la investigación cualitativa

8. EL RIGOR CIENTÍFICO EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA[1]

8.1. De la objetividad a la solidaridad

Los criterios de rigor científico en la investigación cualitativa han ido evolucionando desde propuestas vinculadas a planteamientos positivistas, pasando por el establecimiento de criterios propios hasta su reconceptualización desde el pensamiento posestructural. El objetivo de este trabajo es presentar una panorámica general de las diversas posturas y subrayar los aspectos más relevantes que en la actualidad emergen en relación a la validez de los trabajos desarrollados desde una perspectiva cualitativa. Como veremos, la complejidad de la validación de los estudios cualitativos requiere superar la idolatría del método, pues cuestiones ideológicas, políticas (Orden Hoz y Mafokozi, 1997) y morales modelan su desarrollo.

No es posible separar los "objetos" de la investigación de la estructura (contenido, forma y desarrollo) de la misma: la *relacionalidad* del proceso y cuestiones *éticas* impregnan el quehacer de los investigadores educativos.

El concepto de *solidaridad*, el conocimiento entendido en términos prácticos y morales, frente al de objetividad, regula la actividad investigadora (Rorty, 1996; Smith, 1992).

8.2. La legitimidad de la investigación cualitativa

Aunque la investigación cualitativa posee una dilatada historia en el seno de las disciplinas sociales, en las dos últimas décadas ha tenido que luchar no tanto por abrir espacios

[1] El presente capítulo ha sido publicado anteriormente en *Revista de Investigación Educativa* (2000), vol. 18, n.º 1, pp. 223-242.

de indagación y reflexión que admitieran otras formas de acercamiento a la realidad cuanto por el reconocimiento de su legitimidad.

En la actualidad, los discursos explícitos sobre cuestiones epistemológicas y metodológicas relacionadas con la investigación están alejados de la defensa de la primacía positivista y parecen discurrir por vías de reconocimiento, reconciliación e integración de métodos (Bericat, 1998; Delgado y Gutiérrez, 1995; Dendaluce, 1988a).

Sin embargo, la cuestión aún no resuelta de cómo valorar la credibilidad de los estudios desarrollados en un marco interpretativo oscurece sus aportaciones. Howe y Eisenhart (1993: 174) describen acertadamente esta situación:

> «inicialmente, el debate sobre la legitimidad de la investigación cualitativa en educación se estableció en términos de una elección decidida, aunque vagamente descrita, entre una metodología bien pertrechada y un recién llegado sumamente sospechoso».

Desde que irrumpió en el campo de la investigación, el "recién llegado" ha desarrollado una identidad propia. Al tiempo que maduraba y reflexionaba sobre cuestiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas, ha ido adaptando, generando y revisando diversas propuestas sobre los criterios más adecuados para valorar sus aportaciones (Angulo Rasco, 1990; Cajide, 1992).

Los criterios de validez de la investigación social, y en particular de la investigación cualitativa, han estado y siguen estando en constante revisión:

> «al intentar reconstruir una realidad, desentrañar sus redes de significado y, en definitiva, comprenderla en toda su profundidad, nos hacen falta indicadores de credibilidad: "¿Es esa la realidad? ¿Está quizás deformada por los instrumentos que se han empleado, por la prisa con que se ha trabajado, por la subjetividad de los informantes, por la arbitrariedad de la información…» (Santos Guerra, 1990: 162).

En realidad, los investigadores del ámbito educativo debemos aceptar convivir con una "lesser form of knowledge" (Labaree, 1998), que supone determinados beneficios y también limitaciones y que nos lleva a reconstruir constantemente las bases de la disciplina al tiempo que reinterpretar las cuestiones más fundamentales de nuestro campo. Particularmente, la investigación cualitativa en el posmodernismo afronta una doble crisis de *representación* y *legitimación* (Denzin y Lincoln, 1994a). La primera hace referencia a la imposibilidad de aprehender directamente la realidad. Ésta se construye primero a través de la aplicación de nuestros propios esquemas sobre ella y después se reconstruye en los textos producidos. En el posestructuralismo, el texto, el lenguaje, la narración, cobra un papel fundamental (Richardson, 1994a). La crisis de legitimación supone una mirada crítica hacia la utilidad de los tradicionales criterios de rigor científico en el contexto de la investigación cualitativa.

Ciertamente, la palabra clave en todo este entramado es la de *interpretación*. Los investigadores cualitativos abordan fundamentalmente cuestiones relacionadas con acciones y no con actos. Justamente, ese es el reto que constituye nuestro trabajo; de hecho, el foco de la investigación social y educativa, la interpretación del significado de acciones humanas y sociales. Pero ¿dónde reside el "significado"? La pregunta nos dirigiría a los diversos enfoques hermenéuticos (hermenéutica de validación u objetiva, crítica y filosófica), pues:

> «cada posición tiene implicaciones para la comprensión de lo que los investigadores cualitativos hacen cuando investigan y para el "status" de las interpretaciones ofrecidas como resultado de sus estudios» (Smith, 1993: 190).

8.3. Los "significados" del concepto de validez

Cuando hablamos de la calidad de un estudio, solemos referirnos a su rigor científico, fiabilidad, veracidad, confiabilidad, plausibilidad, adecuación metodológica, credibilidad, congruencia, etc. Pero quizá el término más utilizado sea el de "validez". Una investigación no válida no es verdadera. Una investigación no válida no es una buena investigación, no tiene credibilidad. Si los estudios no pueden ofrecer resultados válidos, entonces, las decisiones políticas, educativas, curriculares, etc., no pueden basarse en ellos.

La validez ha constituido siempre una preocupación en la investigación educativa; las cuestiones sobre la validez han emergido históricamente en el contexto de la investigación experimental, y ahí por tanto surgieron las primeras respuestas. Es un término que aunque reelaborado desde diversas perspectivas, se ha mantenido como elemento fundamental para la valoración de la calidad o rigor científico de los estudios en las ciencias sociales, a pesar de que algunos autores cuestionan su protagonismo en los estudios cualitativos (Wolcott, 1990). La validez, como sinónimo de verdad, como verdad construida, como verdad interpretada, consensuada, signifique lo que signifique, se convierte en la línea divisoria, el criterio límite que establece la legitimidad, aceptación o confiabilidad de los trabajos de investigación (Scheurich, 1996).

En el amplio ámbito de la investigación cualitativa, el significado tradicional del concepto de validez ha sido reformulado, fundamentalmente, en términos de *construcción social del conocimiento,* otorgando un nuevo énfasis a la *interpretación*.

Mishler (1990: 419) señala que en la investigación "inquiry-guided" el concepto de *validación* es más relevante que el de validez: «la validación es el proceso(s) a través del cual realizamos afirmaciones y evaluamos la credibilidad de observaciones, interpretaciones y generalizaciones. El criterio esencial para dichas valoraciones es el grado en que podemos basarnos en los conceptos, métodos e inferencias de un estudio como base para nuestra propia teorización e investigación empírica». Con esta reformulación, la cuestión esencial de validez se convierte en si la comunidad científica evalúa los resultados como suficientemente confiables para basar en ellos su trabajo, aspecto que también reconoce Cutcliffe (1999). En la propuesta de Mishler no se acepta el establecimiento de un grupo de *criterios estándar* para valorar la investigación; por el contrario, se sugiere la configuración de una colección de ejemplos relevantes que muestren cómo deben realizarse los estudios.

Según Maxwell (1992), la postura de Mishler es representativa de los enfoques de validez basados en ejemplos (modelo sintagmático de validez) frente a aquellos basados en tipologías (modelo paradigmático de validez). Maxwell es partidario de la complementariedad de ambas perspectivas y señala que la *comprensión* es un concepto mucho más importante que el de validez.

Así, nos presenta cinco tipos de validez relacionados con las formas de comprensión inherentes a la investigación cualitativa:

- La ***validez descriptiva*** hace referencia a la precisión o exactitud con que los hechos son recogidos en los textos o informes sin ser distorsionados por el propio investigador.
- Además de proporcionar una descripción válida de objetos, acontecimientos y conductas, el investigador trata de comprender, ***validez interpretativa****,* qué significado tienen para las personas esos objetos, acontecimientos y conductas.
- La ***validez teórica*** se relaciona con las construcciones teóricas que el investigador aporta o desarrolla durante el estudio; nos situamos en la explicación, más allá de

la descripción y la interpretación, en la validez de un informe como *teoría* de un fenómeno.

- También nos remite a cuestiones relacionadas con la ***generalización***; particularmente, hace referencia a la posibilidad de *generalización interna* dentro de una comunidad, grupo o institución hacia personas, acontecimientos y lugares que no han sido directamente observados o entrevistados. Por otra parte, la *generalización externa* se relaciona con la transferencia de los resultados a otras comunidades, grupos o instituciones.
- Finalmente, la ***validez evaluativa*** conlleva reconocer y considerar los marcos evaluativos a través de los cuales se atribuye un significado a los hechos observados.

Un aspecto importante de las ideas de Maxwell es que la validez se relaciona fundamentalmente con los textos y no con los datos o los métodos. La validez es relativa a propósitos y circunstancias. De hecho, tal y como se verá a lo largo de esta exposición, en el marco del pensamiento posestructuralista, el protagonismo que adquieren los relatos de investigación cualitativa traslada el énfasis del establecimiento de un isomorfismo con la realidad estudiada hacia el nivel de suficiencia de evidencia que aportan los textos en relación a las afirmaciones que en ellos se realizan.

La narración en sí misma es objeto de valoración, y así aparecen voces sobre, por ejemplo, la *calidad de la transcripción* de datos como un aspecto del rigor en la investigación cualitativa (Poland, 1995); cuáles son los *procedimientos* más adecuados para evaluar e interpretar documentos y textos (Manning y Cullum-Swan, 1994); la consideración de su elaboración como un *método de investigación* en sí mismo (Richardson, 1994), y discusiones acerca de *formas de representación y comunicación* alternativas en la investigación (Eisner, 1997; Sandelowski, 1998).

Impregnados por los postulados posestructuralistas actuales, Altheide y Johnson (1994: 485) presentan así la cuestión acerca de la validez:

> «¿Cómo deberían las metodologías interpretativas ser juzgadas por aquellos que comparten la idea de que la perspectiva sobre *cómo* el conocimiento es adquirido, organizado e interpretado está relacionado con *qué* afirmaciones se realizan?».

Tras analizar diversas posturas actuales acerca de la validez y cuestiones afines, los autores sostienen que los principales significados otorgados al término son los siguientes:

- ***Validez como cultura.*** Se reconoce que el investigador refleja, impone, reproduce, escribe y lee desde su propio bagaje cultural.
- ***Validez como ideología.*** Similar al anterior, incide fundamentalmente en aspectos culturales específicos relacionados con el poder social, la legitimación y cuestiones relacionadas con la estructura social.
- ***Validez como género.*** Remite a las asunciones subyacentes al proceso de recogida de datos y de elaboración conceptual relacionadas con cuestiones acerca del poder y la dominación en la interacción social.
- ***Validez como lenguaje/texto.*** Reconoce cómo categorías culturales y visión del mundo particulares que están presentes en el lenguaje y los discursos conducen, limitan, una determinada construcción de la realidad.
- ***Validez como aplicabilidad/ayuda.*** Subraya la utilidad y “empowerment” de la investigación para beneficiar grupos desfavorecidos; validez como estándares: las afirmaciones sobre la verdad son múltiples, y por tanto debemos evadir formas autoritarias de legitimación.

En resumen, estos autores sostienen que es posible elaborar informes claros y coherentes que puedan estar abiertos a la ambigüedad y la incertidumbre. Reconociendo que no se debe privilegiar un formato cultural de comunicación, anticipan que próximos debates aparecerán acerca de la utilidad del análisis del discurso, la semiótica, la deconstrucción y otros métodos para analizar símbolos culturales e indicadores de la vida social.

Wolcott (1990), desde una postura más radical y en el marco de la investigación etnográfica, rechaza el concepto de validez. Preguntarnos acerca de la validez de un estudio es hacer una pregunta equivocada. Es un término absurdo, dice, puesto que no existe una correcta y única interpretación de la realidad y prefiere hablar simplemente de *comprensión*: «el poder de hacer inteligible la experiencia aplicando conceptos y categorías» (p. 146).

Aunque no descarta la necesidad del establecimiento de procedimientos rigurosos en el desarrollo de los estudios (de hecho, presenta una serie de estrategias procedimentales a considerar), sugiere que una preocupación excesiva por cuestiones de validez es más una distracción que una ayuda, y que, en cualquier caso, «cuán válido es ¿suficientemente válido?» (p. 149).

Algunos autores (Cherryholmes, 1988) abordan el significado que se otorga a la *validez de constructo*, aquella que sustenta el tópico a investigar, desde diversas perspectivas (fenomenología, teoría crítica, investigación etnográfica, análisis posestructuralistas) y sostienen que este tipo de validez de carácter discursivo es central en la investigación, pues las actividades de los investigadores tienen lugar en el contexto de una ideología e intereses determinados. Así, por ejemplo, en la perspectiva posestructuralista se suplanta el término validez por el de autoridad y las formas de legitimación adoptan una visión política (Denzin y Lincoln, 1994a):

> «el pensamiento pos-estructural se asienta sobre la convicción de que se debe separar cualquier texto de sus pretensiones externas hacia la autoridad. Cada texto debe ser aceptado en sus propios términos. Se renuncia al deseo de producir un texto válido y autorizado. Si la validez desaparece, entonces los valores y la política, no una epistemología objetiva, gobiernan la ciencia» (p. 298).

Scheurich (1996), en un interesante artículo en el que realiza una deconstrucción de los procesos a través de los cuales se han ido construyendo los diversos discursos sobre la validez (pospositivismo, feminismo…), sostiene la hipótesis de que las «numerosas y aparentes construcciones distintas de la validez son simplemente máscaras que esconden una similitud subyacente, un propósito o función que transciende las supuestas diferencias inconmensurables o límites que separan las distintas epistemologías de investigación» (p. 49). El objetivo fundamental de su trabajo es mostrar esta similitud, que en esencia remite a la función de poder de la validez, a una práctica política que construye una línea divisoria ideológica, un criterio límite que establece la legitimidad o aceptación de lo verdadero. Y su propuesta nos remite a un desafío que consiste en identificar formas de validez que no construyan al “otro” a través de esquemas propios.

8.4. Criterios de validez en la investigación cualitativa

Fundamentalmente, podríamos señalar cuatro posiciones ante el establecimiento y uso de criterios para evaluar la investigación cualitativa:

- Aplicación de criterios convencionales.
- Aplicación de criterios paralelos o cuasifundacionales.
- Aplicación de criterios propios.
- Nuevos criterios para un mundo posmoderno.

8.4.1. Aplicación de criterios convencionales

Los criterios tradicionales para valorar la adecuación y calidad de la investigación son los ya conocidos de validez interna, validez externa, fiabilidad y objetividad. Algunos autores sostienen que los estudios cualitativos deben ser juzgados usando los mismos criterios que aquellos utilizados en la investigación convencional.

Uno de los primeros intentos de importar y aplicar la terminología positivista al ámbito de la investigación cualitativa lo encontramos en Kirk y Miller (1986) en su obra *Reliability and validity in qualitative research.* A esta temática estuvo dedicado el primer volumen de la serie sobre "Métodos de investigación cualitativa", publicado por la prestigiosa editorial Sage, lo que pone de manifiesto la preocupación y deseo de la comunidad de investigadores cualitativos por defender y asegurar la legitimidad de sus aportaciones.

Otro ejemplo ampliamente difundido en la literatura lo constituye el trabajo de Goetz y LeCompte (1988), quienes desarrollan los criterios antes mencionados ajustándolos al método etnográfico. Sin embargo, cabe señalar que estas autoras en los últimos años, aunque continúan utilizando la misma terminología que en la obra señalada, se han ido alejando de una visión excesivamente apegada a los patrones positivistas, reconociendo, entre otros aspectos, el papel fundamental de las distintas audiencias en el proceso de desarrollo y evaluación de las investigaciones (LeCompte y Preissle, 1993).

Desde esta postura, podría defenderse que debe dirigirse la atención hacia las particularidades específicas de las distintas metodologías de investigación más que hacia cuestiones de tipo epistemológico, pudiéndose elaborar unos criterios generales de valoración para las investigaciones en las ciencias sociales (Howe y Eisenhart, 1993; Swanborn, 1996). Otros autores, por el contrario, sostienen que no es que constituya una postura errónea utilizar los criterios tradicionales de rigor científico para valorar la investigación de tipo cualitativo, sino que incluso en el marco de la investigación cuantitativa son inadecuados (Hammersley, 1992).

8.4.2. Aplicación de criterios paralelos o cuasifundacionales

Se defiende que los estudios deben ser valorados a partir de criterios generados por y desde dentro del propio paradigma cualitativo, pues no es legítimo articularlos contra un telón de fondo epistemológico positivista. Se pretende pues, a la luz de la tesis kuhniana sobre la inconmensurabilidad paradigmática, generar normas propias que se adecuen a los postulados esenciales que regulan el enfoque cualitativo de investigación.

Éste sostiene concepciones alternativas acerca de qué es la realidad, cómo se puede conocer, cuál es el objetivo de la investigación social, por qué y para qué investigar, y por tanto deben elaborarse estándares de calidad propios.

Este argumento va tomando cuerpo y fuerza a partir de que "el intruso" que señalaban Eisenhart y Howe se instala con firmeza en el ámbito de la investigación social desarrollando progresivamente su identidad: se asume una ontología relativista, existen múltiples

realidades, una epistemología subjetivista, comprensión *versus* explicación, y un conjunto de procedimientos metodológicos naturalistas.

El trabajo más representativo de esta postura, ya conocido, es la obra de Guba y Lincoln (Guba, 1989; Guba y Lincoln, 1985), en la que los autores proponen cuatro *términos alternativos* para valorar los procesos de investigación desarrollados en el marco de lo que ellos denominan investigación naturalista. Para referirse de forma general a la calidad de la investigación utilizan el término "trustworthiness"; la cuestión clave es la reconstrucción de las perspectivas de las personas estudiadas y la demostración de que la interpretación del investigador es creíble para aquéllas.

Durante mucho tiempo, el trabajo de Guba y Lincoln ha constituido el referente esencial para valorar los estudios interpretativos. Basándose fundamentalmente en su aportación, otros autores como Miles y Huberman (1994) han desarrollado propuestas similares al presentar un patrón alternativo a los criterios de rigor convencionales (Tabla 8.1).

Sin embargo, estas posturas han sido cuestionadas, pues se argumenta que simplemente se han trasladado o transportado las preocupaciones, regulaciones o afirmaciones de verdad de la ciencia positivista al ámbito de la investigación naturalista. Así, los esquemas propuestos se mantienen conceptualmente muy cercanos a los criterios convencionales, al tiempo que se intenta ajustar o sustituir la ontología y epistemología positivistas por la constructivista.

Scheurich (1996) alude a esta situación, reconociendo en la diáspora pospositivista a un emigrante que ha llevado consigo la cultura de su lugar de nacimiento, el enfoque convencional, teniendo como resultado una mezcla de viejas y nuevas metáforas.

8.4.3. Aplicación de criterios propios

Como hemos visto, el establecimiento de términos paralelos no ha logrado alcanzar el objetivo de articular los supuestos del enfoque cualitativo de investigación y los criterios de validación propios. De hecho, Guba y Lincoln, en posteriores trabajos, han reconocido que los criterios por ellos propuestos son al fin y al cabo paralelos a los convencionales, pues tienen sus orígenes y raíces en asunciones positivistas.

Tabla 8.1. Criterios de rigor científico en la investigación cualitativa

Términos convencionales y alternativos de criterios de calidad en la investigación cualitativa			
Aspecto	***Término convencional***	***Guba y Lincoln (1985) Guba (1989)***	***Miles y Huberman (1994)***
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad	Autenticidad
Aplicabilidad	Validez externa/ Generalización	Transferibilidad	"Fittingness"
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia	"Auditability"
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad	Confirmabilidad

Y proponen cinco nuevos criterios para la valoración de lo que ellos denominan la "Fourth Generation Evaluation", los *criterios de autenticidad*, que emanan directamente de los supuestos constructivistas y que, según los autores, podrían haber sido sugeridos por una persona que nunca hubiera oído hablar del positivismo o de sus afirmaciones de rigor (Guba, 1990a, 1990b; Lincoln, 1995).

Los criterios de autenticidad propuestos son:

- ***Equidad o justicia ("fairness").*** Presentación de los puntos de vista sostenidos por las diversas personas.
- ***Autenticidad ontológica.*** Se refiere al grado en que las construcciones émicas, la conciencia acerca de determinadas cuestiones de las personas, son mejoradas, maduradas y reelaboradas en la evaluación.
- ***Autenticidad educativa.*** Supone ir más allá de las propias elaboraciones y contrastarlas con otras diferentes para conocer cómo sistemas de valores alternativos evocan soluciones diversas.
- ***Autenticidad catalítica.*** Se define como el grado en que una acción es estimulada y facilitada por los procesos de evaluación, y por último,
- ***Autenticidad táctica.*** Sugiere el "empowerment" de los participantes hacia la acción.

En el ámbito específico de la investigación etnográfica, Hammersley (1992) describe las propuestas de varios autores y sintetiza sus aportaciones en los siguientes criterios (p. 64):

- El grado en el que se produce teoría formal/genérica.
- El grado de desarrollo de la teoría.
- La novedad de las afirmaciones.
- La consistencia entre afirmaciones y observaciones empíricas e inclusión de ejemplos representativos de éstas en el informe.
- La credibilidad del informe para los lectores y/o para las personas investigadas.
- El grado en que los resultados son transferibles a otros contextos.
- La reflexividad del informe: el grado en el que se valoran los efectos del investigador y de las estrategias de recogida de información sobre los resultados y/o la cantidad de información sobre el proceso de investigación que se proporciona a los lectores.

Para Hammersley, uno de los errores más comunes en cuanto al establecimiento de estándares para valorar los resultados de la investigación social es que no se realiza una clara distinción entre criterios y los medios o evidencias a través de los cuales se juzga si aquéllos han sido logrados.

Según el autor, los criterios que deben gobernar en las ciencias sociales son la *validez* o *verdad* y la *relevancia*. Hammersley alude a la verdad, término que según él parece haberse convertido en una palabra tabú para muchos científicos sociales, asumiendo una teoría de correspondencia de la verdad, que supone una representación selectiva más que una reproducción de la realidad.

Reconoce que no es posible conocer con certeza el grado en que un relato es verdadero; por lo tanto, debemos juzgar la validez de las afirmaciones a partir de la adecuación de la *evidencia* presentada para apoyarlas.

Para decidir acerca de la *suficiencia de evidencia* debemos considerar tres aspectos: si la exposición es suficientemente *plausible,* dado el cuerpo existente de conocimientos;

si la afirmación es *central* al argumento presentado por el investigador, reclamará más evidencia que si es marginal; el nivel de suficiencia dependerá del *tipo de afirmación* realizada: definición, descripción, explicación, teoría. Por otra parte, cabe preguntarnos por la *relevancia* de una investigación en términos de su relación con algún tópico de interés, considerando además las audiencias.

8.4.4. Nuevos criterios para un mundo posmoderno

En el enfoque posmoderno se promulga que el carácter de la investigación cualitativa implica que no pueden existir criterios específicos para juzgar sus productos. Dado un mundo de múltiples realidades construidas, ¿cómo es posible discernir entre una versión verdadera y otra que no lo es?

En un interesante artículo, Smith (1984) desgrana los argumentos de Guba acerca de la idiosincrasia del paradigma naturalista y va descubriendo las inconsistencias que atraviesan su discurso debido a la aplicación de criterios fundacionales a supuestos antifundacionales. Hammersley (1992) acepta en parte la postura de Smith, específicamente que no es razonable elaborar unos criterios fijos y verdaderos cuya aplicación algorítmica nos diga qué es y qué no es verdadero con absoluta precisión, pero sugiere que la extensión de sus argumentos nos llevaría a un cierto relativismo. Para Hammersley,

> «cualquier criterio debe ser heurístico, su aplicación debe basarse en asunciones tácitas y siempre cuestionables y dicha aplicación por consiguiente debe estar sujeta a una posible discusión» (p. 60).

Desde el pensamiento posestructuralista se defiende que debe elaborarse un nuevo grupo de criterios divorciados de las tradiciones positivista y pospositivista.

Esta reivindicación surge sobre todo desde "voces" hasta ahora olvidadas o silenciadas que configuran nuevas epistemologías y ofrecen su visión particular acerca de las cuestiones relacionadas con la representación y legitimidad de la investigación cualitativa, que hoy, más que nunca, muestra su gran polifonía: feminismo, estudios étnicos, culturales, marxistas... Así, clase, raza, género y etnicidad perfilan el proceso de investigación.

Las nuevas sensibilidades posmodernas incorporan al debate sobre la representación y legitimidad de la investigación cualitativa cuestiones clave para evaluar su trabajo, como la verosimilitud, emocionalidad, responsabilidad personal, ética del cuidado (Medina, 1999), práctica política, diálogos con los participantes.

En este marco, la investigación científica se enfrenta a tres nuevos compromisos: en primer lugar, a nuevas y emergentes relaciones con los participantes; segundo, a posicionamientos profesionales, personales y políticos hacia el uso de la investigación y su potencialidad para promover la acción, y finalmente a una visión de la investigación que posibilite y fomente la justicia social, la diversidad y el discurso crítico (Lincoln, 1995).

En definitiva, siguiendo a esta autora, cualquier debate sobre estándares significa un cambio radical sobre qué es la investigación, para qué se investiga y quién debería tener acceso a ella.

Lincoln señala que un metaanálisis de los criterios actuales mostraría que prácticamente todos ellos son claramente *relacionales*, esto es, reconocen y validan las relaciones entre el investigador y las personas que participan en la investigación.

Y nos presenta lo que ella denomina *criterios emergentes* de calidad, acerca de los que realiza algunas matizaciones:

- ► Algunos criterios pueden aplicarse a tipos o clases específicas de investigación. Para algunos estudios pueden poseer una utilidad o aplicabilidad limitada.
- ► Algunos criterios pueden ser aplicables en determinadas etapas de la investigación y ser menos apropiados en otras.
- ► La mayoría de los criterios son relacionales. El conocimiento válido es una cuestión de *relación* entre el investigador y aquello que se desea conocer.
- ► No existe un límite claro entre las cuestiones de rigor y éticas.

Los criterios emergentes propuestos son (Lincoln, 1995):

- ***Estándares para juzgar la calidad establecidos en la comunidad investigadora.*** A modo de ejemplo, la autora nos remite a la propuesta de Elliott *et al.* publicada en su versión definitiva en 1999 y sobre la que hablaremos más adelante. Aunque reconoce la aportación, es especialmente crítica respecto a las implicaciones que puede suponer sobre el establecimiento del estatus social del conocimiento. Según Lincoln, estos estándares se han construido sobre prácticas de poder y realizan una función legitimadora de exclusión.
- ***Perspectiva epistemológica.*** Existe un grupo de criterios de calidad asociados con cuestiones epistemológicas que suponen el reconocimiento y explicitación por parte del investigador de su postura frente a aquéllas. Desde el posestructucturalismo, se reconoce que no es posible representar una única verdad; cualquier texto siempre es parcial e incompleto y se elabora desde una perspectiva social, cultural, histórica, racial y de género particular. Los textos deben mostrar estas posturas de manera que se reconoce que la imparcialidad y objetividad del autor limitan la calidad de la investigación.
- ***La comunidad como árbitro de calidad*.** Aparece un grupo de criterios que ponen de manifiesto la naturaleza comunitaria de la investigación. Si los estudios tienen lugar en y están dirigidos a una comunidad, se reivindica que la investigación debería repercutir en la misma, y no sólo servir a propósitos políticos y de producción de conocimiento, a través del establecimiento de un diálogo basado en el razonamiento moral y consideraciones sobre la práctica.
- ***Voz.*** La voz, quién habla, a quién, desde qué propósitos construye una determinada realidad. Múltiples y alternativas voces deben impregnar los textos en la investigación cualitativa. Voces hasta ahora ignoradas, reprimidas o invisibilizadas en discursos pretendidamente científicos y objetivos.
- ***Subjetividad crítica.*** Diversos términos se utilizan para referirse a este criterio emergente: subjetividad crítica, subjetividad transformadora y reflexividad crítica. En esencia, se refiere al reconocimiento de que el investigador no es una figura aislada del contexto, grupo, cultura… que intenta comprender y representar, sino que forma parte de él.
- ***Reciprocidad.*** Constituye uno de los estándares de calidad fundamentales, debido a la indisoluble relación entre investigador y personas participantes en la investigación en los trabajos de carácter interpretativo, que implica un profundo sentido de confianza, comprensión, acuerdo, sensibilidad.
- ***"Sacredness".*** La experiencia humana y el conocimiento se refleja en una profunda preocupación por la dignidad humana, la justicia y el respeto interpersonal. Los investigadores que conciben la ciencia en este sentido se preocupan por las consecuencias sociales de la investigación científica.
- ***Compartir privilegios.*** La autora describe dos investigaciones en las que los autores comparten con las personas investigadas los "beneficios" que aporta la realiza-

ción del estudio; por ejemplo, en un caso, económicos. Constituye este un criterio sobre el que la comunidad investigadora debe reflexionar. Aun abordadas desde una postura respetuosa, ¿a quién "pertenecen" las vidas sobre las que investigamos?, se pregunta la autora. Es más, imaginemos, continúa, un mundo académico en el que se juzgara nuestro mérito y promoción académica a partir de nuestra implicación con las personas que participan en la investigación más que sobre una supuesta distancia objetiva.

8.5. Estándares de valoración aplicables a la investigación cuantitativa y cualitativa

Howe y Eisenhart (1993) sostienen que la cuestión de los criterios para valorar la investigación debe abordarse desde la "lógica en uso", asociada a diversas metodologías de investigación:

> «dada la imposibilidad de que existan criterios absolutamente independientes de los juicios, los propósitos y los valores humanos y, del mismo modo, dada la imposibilidad de una unidad monolítica del método científico (la que surgiría de los sueños del positivismo) los criterios deben anclarse dentro del proceso de investigación» (p. 177).

Un aspecto crucial de la posición de los autores es su articulación entre estándares de validez generales y específicos de diseño.

Según los autores, los estándares de validez cumplen tres funciones principales: *a)* permiten economía de pensamiento a la hora de diseñar y evaluar estudios educativos; *b)* proporcionan el punto de partida para la reflexión y mejora de la investigación educativa; *c)* sirven como vehículo de comunicación dentro y entre las tradiciones de investigación y para orientar a las personas que se inician en ella. Así, proponen cinco criterios generales para valorar la investigación educativa, cuantitativa y cualitativa, y ejemplifican a través de la valoración de un estudio etnográfico cómo los estándares generales deben relacionarse y analizarse a la luz de las asunciones subyacentes y técnicas metodológicas asociadas con un diseño específico.

Punch (1998) presenta una propuesta de criterios evaluativos que aborda desde la asunción de que existen similaridades en la lógica de investigación que subyace a los enfoques cuantitativos y cualitativos, sugiriendo la combinación de métodos. Los criterios que el autor propone se construyen sobre el concepto de "disciplined inquiry", tomado de Cronbach y Suppes (1969) y Shulman (1988), y la importancia del ajuste entre las partes que componen un proyecto de investigación, subrayando la articulación entre la naturaleza de las cuestiones que orientan el estudio y los métodos y enfoque que lo desarrollan. Aunque los criterios se presentan para la valoración de proyectos de investigación finalizados, con pequeñas modificaciones, pueden aplicarse tanto a propuestas como a informes de investigación.

Elliott, Fischer y Rennie (1999) han presentado también recientemente una propuesta de criterios para valorar la posible publicación de estudios desarrollados desde un enfoque cualitativo en psicología y ámbitos afines.

Han elaborado una guía aplicable tanto a estudios cuantitativos y cualitativos y un grupo de criterios específicos para la investigación cualitativa. Según los autores, este trabajo sirve a cuatro funciones: *a)* contribuir al proceso de legitimación de la investigación cualitativa; *b)* proporcionar una forma de revisión científicamente válida y apropiada

Tabla 8.2. Directrices para la valoración de estudios cualitativos para su publicación (Elliott *et al.,* 1999)

Guía para la publicación de estudios cualitativos de investigación en psicología y campos afines	
A. Directrices de publicación para enfoques cuantitativos y cualitativos de investigación	*B. Directrices de publicación específicas a la investigación cualitativa*
1. Explicitación del objetivo y contexto científico. 2. Métodos apropiados. 3. Respeto hacia las personas participantes. 4. Especificación de los métodos. 5. Discusión apropiada. 6. Claridad de la presentación. 7. Contribución al conocimiento.	1. Reconocimiento de la propia perspectiva. 2. Descripción de la muestra. 3. Construcción a partir de ejemplificaciones. 4. Proporcionar pistas de credibilidad. 5. Coherencia. 6. Desarrollo de tareas generales *versus* específicas de investigación. 7. Resonancia en los lectores (representación adecuada, comprensión).

de los manuscritos, artículos, tesinas y tesis cualitativos; *c)* fomentar un mejor control de la calidad de la investigación cualitativa a través de una auto y hetero supervisión, y *d)* promover nuevos desarrollos en enfoque y método.

El trabajo que nos presentan es el resultado de varios años de recopilación, análisis y metaevaluación de diversas propuestas de validación en el ámbito de la investigación cualitativa, a través del consenso y acuerdo entre diversos autores relevantes en este campo[2] (Tabla 8.2).

8.6. Estándares específicos de validación en los diversos enfoques de investigación

A pesar de los esfuerzos por elaborar criterios de calidad aplicables a ambas metodologías, reconocemos con Creswell (1998) la especificidad de criterios de calidad que demandarían las diversas tradiciones de investigación, dada la amplitud de procedimientos insertos bajo el amplio paraguas de la investigación cualitativa.

De hecho, este aserto se encuentra también en trabajos ya presentados, como los de Howe y Eisenhart (1993) o Goetz y LeCompte (1988). Creswell nos presenta un análisis

[2] A partir de un análisis *cluster* de 40 estándares, los autores formularon 11 principios para su uso en la valoración de artículos. Este grupo de criterios fueron presentados en el año 1993 en un seminario de la Society for Psychotherapy and Research para su discusión. El resultado del trabajo conjunto realizado fue enviado a 23 de las personas participantes, quienes, a su vez, realizaron nuevas modificaciones y aportaciones que fueron introducidas. La nueva propuesta fue enviada a 12 prestigiosos investigadores cualitativos de diversas posiciones teóricas. Además, fue presentada en 1994 en un simposio del encuentro anual de la American Psychological Association. El resultado de todo este proceso ha sido la publicación en 1999 de las *Evolving Guidelines for Publication of Qualitative Research Studies in Psychology and Related Fields* (Elliott *et al*., 1999).

de las propuestas de diversos autores sobre la credibilidad en el contexto de cinco tradiciones de investigación: estudios biográficos, fenomenología, teoría fundamentada, etnografía y estudio de casos (Tabla 8.3).

Creswell no incluye la investigación-acción en su clasificación, y sin embargo «no olvidemos, la mejor manera de conocer la realidad es intentar transformarla» (Bartolomé, 1992: 33).

La investigación-acción asume muchos de los postulados del paradigma constructivista, pero va más allá de él, reconociendo la necesidad de la transformación educativa a través de una indagación autorreflexiva de la propia práctica. Waterman (1998) reconoce la utilidad de las formas de validez asociadas con la investigación cualitativa, pero reivindica otras más relevantes y pertinentes a la naturaleza de los procesos de investigación-acción:

- la ***validez dialéctica*** (en relación a tensiones que aparecen al articular la práctica, la investigación y la teoría);
- la ***validez crítica*** (responsabilidad moral: intenciones, acciones, implicaciones éticas y consecuencias de acciones y teorías), y
- la ***validez reflexiva*** (exploración, reconocimiento y explicitación de la perspectiva del investigador).

8.7. Procedimientos de verificación más utilizados

Finalmente, tras revisar diversas aportaciones sobre los criterios de validez en la investigación cualitativa, presentamos una serie de procedimientos de verificación que parecen ser los más extendidos en este ámbito. Al fin y al cabo, las posiciones e ideas deben ser trasladadas a la práctica:

> «los principales esfuerzos del investigador se dan en la primera línea de la actividad investigadora en medio de constantes decisiones. Es allí donde las filosofías, teorías y metodologías son aplicadas, probadas, aceptadas, adaptadas o rechazadas» (LeCompte y Preissle, 1993: 316).

A partir de una revisión de los principales criterios de *verificación*, término que utiliza frente al de validez para designar la especificidad y legítima aportación de la investigación cualitativa, Creswell (1998) identifica los más abordados en la literatura. Encontramos en Johnson (1997), aunque con algunas modificaciones terminológicas respecto a la revisión anterior, una recopilación similar.

En la Tabla 8.4 se presentan sus aportaciones.

Vemos que los procedimientos más utilizados son los que básicamente introdujeron Guba y Lincoln en sus primeros trabajos, aunque una lectura atenta a las aportaciones que en la actualidad se realizan desde la investigación, por ejemplo feminista, y desde una perspectiva posestructural en general, descubre el intento de generar e introducir nuevas vías de validación y construcción del conocimiento.

Desde este enfoque, uno de los procedimientos que con más fuerza está apareciendo e inundando los discursos sobre la validación de los estudios cualitativos es la *reflexividad*.

Más allá de su tradicional consideración metodológica, la reflexividad se convierte en una cuestión ideológica acerca de dimensiones éticas, políticas, sociales y personales relacionadas con la investigación, y concretamente, se refiere a la conciencia y autocrítica reflexiva que el investigador realiza sobre sí mismo en relación a sus predisposiciones y

Tabla 8.3. Validación en las distintas tradiciones de investigación cualitativa.
Fuente: Creswell (1998: 216)

Perspectivas, términos, procedimientos y estándares en las tradiciones de investigación cualitativa					
Tradición	***Autor(es)***	***Perspectiva***	***Términos***	***Procedimientos***	***Estándares***
Biografía	Denzin (1989b).	Posmodernismo.	Interpretación.	Descripción densa. Reflexividad.	No bien detallados.
	Dukes (1984).	Diferentes términos.	Verificación. Reconocimiento espontáneo.	Confirmación por otros investigadores. Reflexividad.	No bien detallados.
Fenomenología	Moustakas (1994).	Diferentes términos.	Verdad. Validez intersubjetiva.	Percepciones individuales. Comprobación con otros.	No bien detallados.
Teoría fundamentada	Strauss y Corbin (1990).	Términos paralelos.	Verificación/ validación. Validez suplementaria.	Relacionar datos con categorías. Contrastar resultados con la literatura.	Véanse Strauss y Corbin (1990).
	Fetterman (1989).	Términos paralelos.	Validez etnográfica.	Triangulación de fuentes de información. Feedback con los informantes.	Véanse Spindler y Spindler (1987).
Etnografía	Hammersley y Atkinson (1995).	Términos paralelos.	Triangulación. Validación respondente.	Triangulación (múltiples formas). Confirmación participantes.	Véase Lofland (1974).
	Thomas (1993).	Posmodernismo.	Cociente de verdad.	Reflexividad. Implicaciones sociales.	
Estudio de casos	Stake (1995).	Términos paralelos.	Validez.	Triangulación (múltiples formas). Confirmación participantes.	Véase Stake (1995).

Tabla 8.4. Procedimientos para establecer la calidad de los estudios cualitativos

Procedimientos más utilizados en la operativización de criterios de rigor en la investigación cualitativa	
Johnson, 1997	***Creswell, 1998***
1. Investigador como "detective". 2. Trabajo de campo extenso. 3. Utilización de descriptores de baja inferencia. 4. Triangulación de datos, de métodos, de jueces, teórica. 5. Validación desde los participantes. 6. Revisión jueces. 7. Búsqueda y análisis de casos negativos. 8. Reflexividad. 9. Establecimiento de patrones.	1. Trabajo prolongado y observación persistente. 2. Triangulación. 3. Revisión jueces. 4. Análisis de casos negativos. 5. Clarificación de los sesgos del investigador. 6. Confirmación con los participantes. 7. Descripción densa. 8. Auditoría externa.

los posibles sesgos que puedan afectar al proceso de investigación y los resultados. Marcus (1994), por ejemplo, aborda este tema en el marco de la investigación etnográfica y nos presenta cuatro estilos de reflexividad. Barry *et al.* (1999) sugieren que la reflexividad no es sólo una actividad individual, sino una estrategia prioritaria en las investigaciones cualitativas que se desarrollan en grupo, porque fomenta la calidad y el rigor de los estudios.

Por el contrario, el tan aclamado procedimiento de *triangulación* se enfrenta a voces críticas que cuestionan su relevancia y posibilidad de garantizar la credibilidad de los resultados. Aunque también se pone en duda la necesidad de la *triangulación de métodos* (Bloor, 1999), quizá es la *validación desde los participantes* la estrategia más discutida (Bloor, 1999; Cutcliffe y McKenna, 1999; Smith, 1984; Swanborn, 1996). En primer lugar, supondría la existencia de fenómenos inalterables.

Por otro lado, los investigadores modifican la realidad a validar al facilitar una explicación de la misma, pues las personas reinterpretan su pasado y su presente influidos por dicha información. Asimismo, ¿es posible que las personas participantes comprendan los constructos elaborados por los investigadores?; además, no todas ellas pueden ofrecer su opinión: niños/as, personas discapacitadas, que no conocen el idioma, etcétera; ¿debe el investigador verificar sus conclusiones con todas y cada una de las personas?; ¿debe intentar contrastar todos los conceptos, categorías o teorías, o sólo una parte de ellas?

Y en cualquier caso, finalmente, lo que conseguiríamos es el consenso; no la verdad:

> «aquí la moraleja es simplemente que es importante llegar a un consenso sobre la obra de uno, pero una vez que lo tenemos, no se debería pensar que hemos acaparado la verdad. Lo que se ha acaparado es el acuerdo» (Eisner, 1998: 76).

8.8. Consideraciones finales

Como se ha presentando a lo largo de este trabajo, las distintas posturas relativas a la elaboración de conocimiento científico se articulan alrededor de dos cuestiones fundamentales, a las que Eisner (1998) denomina, basándose en la distinción realizada por Newell (1986), *objetividad ontológica* y *objetividad de procedimiento.*

La primera hace referencia a la voluntad de establecer una versión verdadera, podríamos decir objetiva, de la realidad:

> «en el mejor de todos los mundos, buscamos la verificabilidad tanto en la percepción como en el entendimiento. Lo que deseamos ver y saber no es un mundo subjetivo, hecho de creencias a través de la fantasía, la ideología o el deseo, sino lo que está realmente ahí fuera» (p. 59).

Por otro lado, los distintos autores proponen una forma particular de objetividad de procedimiento, es decir,

> «el desarrollo y utilización de un método que elimina, o aspira a eliminar, la incumbencia del juicio personal en la descripción y valoración de un estado de hechos» (p. 60).

Eisner propone una alternativa a la dicotomía objetividad/subjetividad y sostiene que la experiencia humana es una "transacción", es el resultado de la interacción entre dos entidades *postuladas*, lo objetivo y lo subjetivo:

> "ninguna objetividad prístina ni ninguna subjetividad pura son posibles (…) toda experiencia que se derive del texto es transactiva» (p. 71).

En relación a la generación de conocimiento científico, cabe destacar la importancia que algunos autores otorgan a la aportación de la investigación cualitativa al desarrollo teórico. De hecho, ésta debe afrontar el reto y la responsabilidad de contribuir a la ampliación y desarrollo del *corpus* de conocimiento existente. Por ejemplo, en trabajos como los de Bartolomé y Anguera (1990), en el marco de la investigación cooperativa, y Bartolomé *et al.* (1997) desde un enfoque etnográfico, se muestra que es posible extraer conocimiento a nivel de interpretación y metaanálisis.

Desde esta perspectiva, Morse (1997), después de realizar una comparación de las características de la teoría derivada de estudios cuantitativos, cualitativos y prácticos, sugiere que, más allá de los tradicionales criterios metodológicos de credibilidad en la investigación cualitativa, debemos extender y ampliar el análisis juzgando *el nivel de teoría que se deriva de los resultados de trabajos cualitativos*. Siguiendo este enfoque, y sin despreciar los trabajos de investigación que se desarrollan en contextos específicos, debemos atender a las tendencias internacionales de investigación (por ejemplo, "Fifth Framework Programme, 1998-2002") que apuestan por la realización de estudios comparativos en diversos países, el establecimiento de indicadores comunes y el metaanálisis teórico.

Asimismo, el énfasis que los diversos autores atribuyen a la validez como acción, utilidad o "empowerment", nos recuerda la estrecha relación entre investigación e intervención, entre pensamiento y decisión (Tejedor, 1995). En ese sentido, recordemos la importancia de la *transformación* como criterio de validez en los procesos de investigación-acción, así como de la "cristalización del cambio" como indicador del nivel de incidencia e impacto del proceso.

En resumen, la panorámica presentada es una muestra de la densidad de los debates acerca de los criterios de valoración de los estudios cualitativos en el ámbito de las ciencias sociales, que pone de manifiesto la complejidad del campo y que nos invita a reflexionar acerca de nuevas responsabilidades personales y profesionales, políticas, sociales y éticas relacionadas con la investigación educativa. Justamente, esta última dimensión es la que abordamos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 9

La ética en la investigación cualitativa: más allá del método

9. LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: MÁS ALLÁ DEL MÉTODO

9.1. Introducción

Los estudios cualitativos suponen, en mayor o menor grado, duración e intensidad, una interacción, diálogo, presencia y contacto con las personas participantes en los mismos. Las cuestiones éticas que surgen en estos procesos son a menudo menos visibles y más sutiles que las que aparecen en otras metodologías. El enfoque cualitativo de investigación construye un complejo contexto de relaciones, compromisos, conflictos, colaboraciones, escuchas..., que suponen un nivel adicional de consideraciones éticas que aparecen en torno a las intenciones de los agentes, los fines que persiguen, los resultados que, de forma intencionada o no, se producen, y los deseos y valores de las personas.

En este capítulo realizamos una breve aproximación histórica a la aparición de los códigos éticos profesionales y a las cuestiones más relevantes que implican en la práctica de la investigación cualitativa.

9.2. El desarrollo de códigos éticos en las actividades profesionales

Las profesiones, los colectivos disciplinares, desarrollan estatutos éticos que son aplicados a la conducta y procedimientos profesionales de sus miembros.

Estos códigos tienen dos funciones: la primera, identificar el estatus profesional de la categoría de trabajo, estableciendo sus obligaciones, funciones, prácticas, etc.; en segundo lugar, los códigos de ética constituyen un intento de explicitar que el ejercicio de la profesión tiene un compromiso hacia el bienestar de la misma y de las personas a las cuales se dirige, por encima de cualquier otra consideración.

Diversas profesiones y disciplinas han ido desarrollando sus códigos éticos. La American Sociological Association elaboró a principios de los años ochenta su código de ética que ha sido revisado en momentos posteriores [1]. También el "Code of Ethics of the American Anthropological Association" ha sido reelaborado desde su primera versión en 1973. Orientaciones de tipo ético para los profesionales de la psicología aparecieron en 1981 en la American Psychological Association, y tras varias revisiones, constituyen los "Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct" [2]; la versión publicada en 1999 puede consultarse en Pryzwansky y Wendt (1999). Por su parte, la American Nurses' Association desarrolló los "Human Rights Guidelines for Nurses in Clinical and Other Research" (1975). En el ámbito de la enfermería se han producido y se siguen desarrollando numerosos trabajos y reflexiones en torno a los dilemas éticos que enfrenta la profesión; muestra de ello puede ser, por ejemplo, la publicación *Nursing Ethics*. En España se han desarrollado códigos deontológicos para la psicología que pueden consultarse en Wadeley y Blasco (1995). Otra obra sobre la ética y la psicología es la de França-Tarragó (1999). Si nos situamos en el ámbito educativo propiamente dicho, Hammack (1997) recopila algunos trabajos relacionados con la ética y la moral en el ámbito de la enseñanza. También es posible consultar publicaciones relacionadas con la ética y la evaluación educativa (Strike, 1997), por ejemplo, y sobre la profesión docente (Wanjiru Gichure, 1995). En Rodríguez (1999) encontramos una descripción del trabajo realizado en torno a la ética de la profesión del educador social. También se ha desarrollado en el ámbito de la orientación y la psicopedagogía un proceso reflexivo en cuanto al sentido ético de la actuación profesional del psicopedagogo. Aunque no específicamente dirigidos a las implicaciones éticas de la investigación educativa, pero en relación con ella, encontramos diversos trabajos que sintetizan los presupuestos éticos y los códigos deontológicos de la actividad psicopedagógica (Lázaro, 1998, 1999; Manzano, 1995; Rodríguez Espinar, 1981). Finalmente, cabe destacar que la preocupación de los profesionales de la educación por todas estas cuestiones ha llevado al Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados (1997) a abordar la elaboración de un "Código Deontológico" [3].

Como hemos visto, se han ensayado códigos éticos en torno a la educación y el profesorado, pero los asuntos relacionados con la ***investigación en educación*** no han recibido hasta el momento la misma atención. Podemos señalar, sin embargo, algunas importantes aportaciones, como la realizada en 1992 por la American Educational Research Association (AERA) al desarrollar los "Ethical Standards of the American Educational Research Association", que aparecen publicados en ese mismo año en la revista *Educational Researcher*, y en los que se hace referencia explícita a la investigación educativa [4]. También se han producido algunos hitos históricos y acciones a nivel institucional, fundamentalmente en el área de la bioética, que han sentado las bases para la elaboración de códigos éticos en las investigaciones que tienen como objeto a seres humanos. Algunos de los presupuestos asumidos en estos modelos son hoy día extrapolados a la investigación en ciencias humanas y sociales.

---

[1] http://www.asanet.org/members/ecoderev.html
[2] http://www.apa.org/ethics/
[3] http://www.uv.es/aidipe/CongVirtual2/deonto.htm
[4] http://www.aera.net/about/policy/ethics.htm

9.3. Los orígenes de códigos éticos en la actuación con seres humanos: el Código de Nüremberg, la Declaración de Helsinki y el Informe Belmont

Antes de los años sesenta, pocas leyes regulaban los procesos de investigación. Tras el descubrimiento y exposición pública de los experimentos realizados por los nazis durante la Segunda Guerra Mundial, se estableció en 1949 el "Nuremberg Code" [5] que establecía distintos principios sobre la investigación con seres humanos, y entre ellos, uno de los más relevantes, que los sujetos deben *consentir* de manera *voluntaria* su participación en el estudio.

Este código ético [6] se constituyó en la base de la "Declaración de Helsinki" de 1964 adoptada por la XVIII Asamblea General de la Organización Mundial de la Salud y revisada en sucesivas ocasiones [7]. El Código de Nuremberg priorizaba la protección de los sujetos a través del consentimiento informado; por su parte, la Declaración de Helsinki se centra en la preservación del rigor científico de los procesos de investigación, su autorregulación ética y científica a través de protocolos formulados y aplicados por los investigadores.

En 1974 se estableció en Estados Unidos la National Commission for the Protection of Human Subjects in Biomedical and Behavioral Research, con el fin de identificar los principios éticos básicos de la experimentación con seres humanos y establecer sistemas para su cumplimiento. Dicha Comisión emitió en 1978 su informe final, el conocido "Informe Belmont" [8], en el que se señalaban tres principios éticos generales que constituían los estándares morales para la investigación: **respeto, beneficencia y justicia**. El *respeto* significa tener en consideración la autonomía de las personas, y además se subra-

---

[5] El Código de Nuremberg ha sido el modelo de todos los códigos de ética de la experimentación con seres humanos aparecidos más tarde. A partir de lo que posteriormente será percibido como insuficiencias en su formulación, los criterios de calidad ética y científica de la experimentación con sujetos humanos fueron refinándose en cada uno de los códigos posteriores de los que fue modelo, al tiempo que iban definiéndose nuevas áreas de preocupación ética, como el consentimiento informado de los individuos con competencia o libertad disminuidas (personas con retraso mental, niños, embriones, presos, individuos en estado vegetativo persistente, enfermos terminales, minorías discriminadas), la distinción entre experimentación terapéutica y no terapéutica, la eventual oposición o superposición de tratamiento e investigación, los criterios de reclutamiento de voluntarios para la experimentación, etc. (Cascais, F.). http://users.rcn.com/icps/Medico/MEDICO98/JUNE/laetica.html

[6] También fue adoptado por la American Medical Association (1966) en sus "Ethical Guidelines for Clinical Investigation". La Declaración de Helsinki establece los siguientes principios básicos: la evaluación de la calidad científica de los protocolos de investigación biomédica; su ponderación, hasta entonces inexistente, en términos de riesgos y beneficios, así como la determinación de su valor potencial para el paciente, en caso de experimentos diagnósticos o terapéuticos, o para la ciencia y la sociedad, en caso de experimentos realizados por otras razones; la prioridad del bienestar del individuo en todos los casos. La obtención del consentimiento informado es un requisito indispensables para la validación de cualquier experimento sin fines terapéuticos (Cascais, F.). http://users.rcn.com/icps/Medico/MEDICO98/JUNE/laetica.html

[7] Tokio (1975); Venecia (1983); Hong-Kong (1989); Somerset West, Sudáfrica, (1996) y Edimburgo (2000).

[8] Señala Hammack (1997) que dicho informe se ha elaborado basándose en un modelo tradicional de investigación, y fundamentalmente médico, que necesita iluminarse bajo las asunciones que plantean otros enfoques, como por ejemplo la investigación-acción o la investigación feminista. Cassell (1982) nos muestra cómo diferentes métodos de investigación pueden suponer implicaciones éticas diferenciales.

ya que las personas con autonomía disminuida deben ser protegidas proporcionalmente a su incapacidad; el principio de *beneficiencia* supone evitar cualquier sufrimiento innecesario, injuria o cualquier otro perjuicio y conseguir el máximo bienestar; el de *justicia* supone la distribución equitativa de costes y beneficios sociales (Sieber, 1982a). Los procedimientos asociados a estos principios que se incluyen en el "Title 45 *Code of Federal Regulation* Part 46, Protection of Human Subjects"[9] especifican aquellos aspectos que deben garantizar y cumplir las investigaciones que a través de subvenciones del gobierno desarrollan estudios con seres humanos. En el caso del *consentimiento* informado, el Informe Belmont se ocupa de los criterios de evaluación de la calidad y la cantidad de la información suministrada, del grado de comprensión de la misma por parte de las personas y de la inteligibilidad de los formularios de consentimiento informado.

9.4. La institucionalización de normas éticas

En las décadas de los años ochenta y noventa ha existido una creciente preocupación por la *ética de la investigación,* que se ha visto respaldada por algunas actuaciones a nivel institucional, como la creación de comisiones específicas, cuyo objetivo es velar por el planteamiento, desarrollo y difusión ética de la investigación.

En 1989, situados en el contexto norteamericano, tras la aprobación de la NIH Revitalization Act y el establecimiento de la Commission on Research Integrity, se autorizó la creación de los Institutional Review Boards (IRB), entidades creadas según regulaciones gubernamentales en instituciones en las que se desarrolla la investigación para garantizar los principales códigos éticos[10]. Toda universidad u organización que desarrolle investigación biomédica o sobre la conducta humana con fondos gubernamentales debe, por ley, poseer un IRB. Estas comisiones tienen la responsabilidad de revisar la adecuación de los proyectos de investigación desde el punto de vista de su validez ética y especialmente del cumplimiento del criterio del consentimiento informado[11], valorando, entre otros aspectos, la responsabilidad del investigador (o grupo investigador) de informar a los participantes acerca de los riegos y también posibles beneficios que se derivan de su participación en el estudio. En la actualidad, los IRB han ampliado sus funciones y se responsabilizan también de valorar la adecuación metodológica de los proyectos[12].

En España no se ha producido la *institucionalización* de los códigos éticos en investigación educativa al modo en que se ha desarrollado en Norteamérica y también en algunos países europeos. Se vivencia, no obstante, una preocupación e interés por las implicaciones éticas y políticas de la investigación educativa y su impacto social, práctico y cultural (Colás, 1997d; Orden Hoz y Mafokozi, 1999). Podemos citar, como ejemplos, el Seminario Permanente sobre "La Responsabilitat Social dels Científics", organizado

[9] Estos códigos pueden solicitarse a U.S. Department of Health and Human Services, Office for Protection from Research Risks, National Institutes of Health, Bethesda, MD 20892.

[10] En Estados Unidos, muchas universidades cuentan con una oficina responsable del cumplimiento de los acuerdos, en relación a la protección de los sujetos, entre la escuela y el Department of Health and Human Services; otras disponen de departamentos cuya responsabilidad es valorar en qué medida los protocolos de investigación cumplen los criterios éticos (Hammack, 1997).

[11] Tanke y Tanke (1982) señalan que, por ejemplo, en la Universidad de Tennessee se ha estimado que el 75% de las discusiones entre los miembros del comité de IRB giran en torno al consentimiento informado.

[12] Tanke y Tanke (1982) presentan una visión crítica de las funciones de los IRB.

por la Fundació Catalana per a la Recerca y que se celebró por primera vez en 1995 en Barcelona. Más recientemente, y con carácter nacional, la celebración del II Congreso Virtual de AIDIPE (16-21 de octubre de 2000), que se organizó en torno al tema "Ética e investigación evaluativa" [13], y la ponencia de Buendía (2001) sobre "La ética en la investigación educativa" [14].

9.5. El rigor científico y la ética en la investigación cualitativa

En otro lugar hemos avanzado que en la investigación cualitativa el abordaje de los criterios relacionados con la validez y credibilidad de sus estudios nos conduce inevitablemente a tomar en consideración las *implicaciones éticas* particulares que esta metodología de investigación supone (Sandín, 2000).

Una lectura atenta a algunos de estos criterios y a las derivaciones prácticas, metodológicas y sociales, entre otras, que se derivan nos alerta sobre la intensa relación e interacción entre los aspectos de *cientificidad* y *éticos* en la investigación cualitativa. Por ejemplo, los *criterios emergentes* de rigor científico, derivados del enfoque constructivista presentado por Lincoln (1995), confirman, fundamentalmente, el *carácter relacional* (encuentros cara a cara, participación, cooperación, interación...) de los procesos de investigación cualitativa. Y por este motivo especialmente, los procedimientos que se derivan para garantizar la calidad de los estudios cualitativos pivotan alrededor de dimensiones tanto de rigor como éticas, porque dichos procedimientos no sólo implican decisiones de carácter técnico, actuaciones "neutras", sino relaciones entre personas.

Muchas de las cuestiones éticas que impregnan el quehacer de las investigaciones cualitativas en el ámbito educativo aparecen en ocasiones de forma imprevista en el día a día de las tareas de investigación. El investigador se ve obligado a tomar decisiones que requieren un posicionamiento ético, y sin embargo en muchas ocasiones dichas opciones no se abordan desde este punto de vista, sino como medidas prácticas, metodológicas o estratégicas acerca del proceso de investigación. Más tarde, tras un período de reflexión, son identificadas como elecciones éticas (Deyhle *et al.*, 1992).

Una de las características esenciales de la investigación cualitativa que le confiere esta especial consideración de las cuestiones éticas es la inexistencia de un instrumento mediador entre el investigador y la realidad. La tan aludida frase en los manuales metodológicos del *"yo como instrumento"* no hace más que recordarnos la intensa relación entre "sujeto investigador" y "sujeto investigado". Asimismo, y aunque el investigador cualitativo utiliza diversas estrategias de recogida de información, la *observación participante* es quizá la más extendida en los estudios cualitativos [15]. Es así que el inves-

---

[13] http://www.uv.es/aidipe/CongVirtual2/debate.html.

[14] Ponencia del Congreso Internacional PEDAGOGÍA DE LA DIVERSIDAD: CREANDO UNA CULTURA DE PAZ, celebrado en la UNED entre los días 10 y 14 de septiembre de 2001. Puede consultarse en la página virtual de la Sociedad Española de Pedagogía, http://www.uv.es/soespe/documentos.htm.

[15] En la actualidad, y en el marco de un pluralismo integrador, también es utilizada en procesos de investigación, digamos convencionales, que incluyen la estrategia de la observación apelando al criterio de triangulación metodológica. Así pues, deben atenderse las derivaciones tanto prácticas como éticas que supone en cualquier tipo de diseño o modelo investigativo.

tigador se relaciona de una manera más o menos intensa con los participantes en la investigación; realiza estancias de trabajo, por lo general prolongadas, y establece lazos no sólo profesionales, sino también personales, que le obligan a realizar ese difícil ejercicio de malabarismo al intentar equilibrar su rol como "investigador" y al tiempo como persona cercana y sensible hacia la realidad que intenta conocer, comprender o transformar.

Prácticamente todas las obras que abordan el método etnográfico en educación y la estrategia de la observación, en sus diversas modalidades, incluyen una serie de principios regulativos o pautas que orientan la actuación del investigador a lo largo del trabajo de campo, por ejemplo Lipson (1994), Taylor y Bogdan (1987) o Wittrock (1989b).

El denominado "acceso al escenario", el establecimiento de las estrategias de entrada a utilizar, el contacto con las fuentes de información, la presentación de la propia investigación, la identificación de informantes clave, la adopción de un rol, el grado de participación, el abandono del escenario, son todas ellas cuestiones que en un momento u otro del proceso el investigador debe abordar, posicionarse y actuar.

Todas ellas, en mayor o menor grado, suponen opciones no solamente técnicas, sino éticas, que giran en torno a la protección y grado de autonomía de las personas implicadas en la investigación, el control político y las obligaciones y derechos individuales, y desvelan la falsa visión del proceso de investigación como algo neutral y no problemático (Punch, 1994) . Como apunta Eisner (1998), si el problema fuera tan simple como la aplicación de unas reglas, no tendríamos libros, capítulos de libros y artículos académicos dedicados a esta cuestión.

Existen principios, conceptos, consideraciones y auténticos dilemas. Dicen Leino-Kilpi y Tuomaala (1989) que aunque los aspectos éticos se puedan abordar desde diversos enfoques, la cuestión básica o fundamental es la misma: qué es correcto y qué no lo es, qué es bueno y qué es malo. En la Tabla 9.1 se recogen las principales cuestiones éticas abordadas por diversos autores.

Punch (1994: 89) nos lleva a una serie de dilemas, como señala Eisner, que emergen de los planteamientos hasta aquí señalados:

- ¿La búsqueda de conocimiento justifica los medios científicos?
- ¿Qué se considera público y qué privado?
- ¿Cuándo podemos decir que el investigador está perjudicando o dañando a las personas investigadas?
- ¿Disfruta el investigador de alguna inmunidad legal cuando decide no desvelar determinado tipo de información?
- ¿En qué medida se pueden institucionalizar las normas éticas para asegurar la responsabilidad en el uso y control de información sobre las personas?
- ¿En qué medida la traición de la confianza, el engaño y la invasión de la privacidad perjudican las relaciones en el campo, convierten al investigador en cínico y enrevesado, despiertan la ira en los participantes en la investigación, dañan la reputación de la investigación social y conducen a la negligencia profesional?

Estos autores insisten en que las cuestiones éticas no deben ser abordadas únicamente por las personas involucradas en procesos de investigación concretos, sino también por la comunidad científica, por las personas que utilizan los resultados producidos por los investigadores, y por la sociedad en general.

Tabla 9.1. Principales cuestiones éticas relacionadas con el proceso de investigación cualitativa

Cuestiones éticas en el proceso de investigación cualitativa			
(Leino-Kilpi y Tuomaala, 1989)	*(House, 1990)*	*(Deyhle et al., 1992)*	*(Punch, 1994) (Christians, 2000)*
Identificación del problema a estudiar. Elección de métodos y diseño de investigación. Recogida y procesamiento de la información. Publicación de resultados. Responsabilidad científica y fin de la investigación.	Respeto mutuo. No coerción y no manipulación. Apoyo hacia los valores democráticos y las instituciones.	Naturaleza de las relaciones. Cruce de fronteras. Rol del investigador. Intercambio de información. Reciprocidad. Explotación: efectos del investigador sobre la comunidad. Confidencialidad. Recursividad del proceso de investigación.	Consentimiento informado. Engaño/fraude. Privacidad y confidencialidad. Credibilidad. Confianza y traición.

9.6. Principales cuestiones éticas relacionadas con el proceso de investigación cualitativa

9.6.1. Consentimiento informado

El *consentimiento informado* es un código ético desarrollado inicialmente en el campo biomédico y que surge a partir del cuestionamiento acerca de la información que debe darse a los pacientes ante un posible tratamiento; fue concebido para prevenir prácticas experimentales en dicho campo que pudieran violar los derechos individuales. En las dos últimas décadas, este concepto ha sido incorporado al ámbito de la investigación social, aunque algunos autores como Eisner (1998) se preguntan por su adecuación y significado en este ámbito.

El consentimiento informado implica que los sujetos de la investigación tienen el derecho a ser informados de que van a ser estudiados, el derecho a conocer la naturaleza de la investigación y las posibles consecuencias de los estudios en los cuales se involucran (Punch, 1994). En el caso de menores o personas mentalmente discapacitadas, el consentimiento debe ser obtenido de la persona o agencia autorizada legalmente para representar los intereses de la misma.

El consentimiento informado responde a una ética kantiana que sostiene que los seres humanos deben ser tratados como un fin en sí mismos y nunca como un medio para conseguir algo, o dicho de otra forma, debemos considerar a los demás como personas autónomas (Wax, 1982).

Consistente con un compromiso hacia la autonomía individual, este procedimiento supone dos consideraciones necesarias (Christians, 2000) : los sujetos deben aceptar de forma voluntaria su participación, sin coerción física ni psicológica. Además, su aceptación debe estar basada en una información completa y abierta sobre el alcance, proceso de la investigación y posibles implicaciones que pueda suponer.

Sin embargo, el concepto de consentimiento informado implica que el investigador conoce *antes* el hecho que se va a observar y que es capaz de prever la dirección y los acontecimientos que surgirán en el desarrollo de la investigación y sobre los cuales tienen que estar informados aquellos que van a ser observados. Esta cuestión plantea ciertos inconvenientes, debido a la propia naturaleza de la realidad que es objeto de estudio en la investigación cualitativa y de las características de los procesos que a través de estrategias analíticas recursivas redefinen constantemente tanto la dirección de la investigación como los focos de interés.

El procedimiento del consentimiento informado nos conduce a algunos dilemas en el ámbito de la investigación educativa. Es usual en este contexto que el alumnado forme parte de un estudio a partir de la aceptación del proyecto por parte de la dirección y/o algún profesor/a: ¿deben saber que están siendo observados o que forman parte de una investigación?, ¿qué edad deberían tener para ser preguntados, si es que deben ser preguntados?; ¿es correcto observar a los niños subrepticiamente (por ejemplo, en aulas con espejos-cristal de una sola cara), pero no a sus profesores?; ¿tienen los adultos más derechos que les otorgan más protección que a los niños? (Eisner, 1998).

9.6.2. Privacidad y confidencialidad

Los códigos de ética insisten en la seguridad y protección de la identidad de las personas que participan en la investigación. La confidencialidad de la información obtenida es el principal procedimiento para garantizar la privacidad y la intimidad de las mismas. Por otra parte, ninguna persona debe sufrir daño ni sentirse incómoda como consecuencia del desarrollo de la investigación, desde su planteamiento inicial hasta la elaboración de informes y posibles publicaciones.

En ocasiones, algunas personas que han cooperado en la investigación pueden sentirse heridas cuando son expuestos y divulgados los resultados. Entre otros motivos, y como señala Christians (2000), porque a pesar de acordar, e incluso firmar un acuerdo de compromiso entre las partes acerca de la protección de la privacidad, es imposible practicar una confidencialidad y anonimato herméticos. Los pseudónimos y las descripciones "camufladas" son a menudo reconocidas por los participantes; lo que el investigador considera inocente puede ser percibido como una conclusión errónea o incluso una traición; lo que parece neutral en el papel, a veces supone un conflicto en la práctica.

Eisner (1998) nos plantea algunos dilemas que pueden aparecer en el ámbito de la investigación educativa en relación a nuestro compromiso de confidencialidad a través de diversos ejemplos que nos revelan la complejidad de esta cuestión[16].

---

[16] «Consideremos la siguiente escena. Un investigador hace las siguientes promesas a un profesor al que ha solicitado observar: primero, que sus observaciones se mantendrán confidenciales; segundo, que si se escribiera un informe, cuando esto suceda, sus contenidos estarán tan disimulados que nadie será capaz de decir quién era el observado. El observador inicia una vía de observación y un día nota que el profesor, un hombre de treinta y ocho años, acaricia afectuosamente a una de sus estudiantes de siete años. ¿Qué debería hacer el investigador? ¿Debería mantener su promesa al profesor y no divulgar

Por su parte, Shulman (1990) denuncia que aunque algunos manuales metodológicos consideran el procedimiento de garantizar el anonimato, son pocos los que abordan la cuestión ética acerca del deseo de algunos informantes a ser reconocidos e identificados en los trabajos de investigación. Pueden surgir ciertos inconvenientes cuando, por ejemplo, algunos profesores desean aparecer y otros no, y cuando a través del reconocimiento de éstos, se pueden identificar también fuentes contextuales más amplias (centros, barrios, distritos) que no desean ser visibles.

Para nosotros, la práctica de la investigación cualitativa, y de hecho, de cualquier tipo de investigación en el campo de las ciencias humanas y sociales, o en las que el ser humano se halle presente, supone una dimensión ética y moral que supera a los condicionantes técnicos o requerimientos instrumentales que modelan y perfilan su desarrollo. Entendemos que ningún objetivo académico-científico se puede priorizar sobre el bienestar de las personas.

9.6.3. La estancia en el campo

Muchas de las *decisiones prácticas* que debe abordar el investigador, que, como estamos viendo, presentan a su vez cuestiones y dilemas de *carácter ético*, conciernen al proceso de *negociación de entrada* al campo o "entrada al escenario", tal y como se denomina tradicionalmente en los estudios etnográficos, al *rol* o identidad que adopta el investigador en el mismo, y también al *tipo de relaciones* que establece con determinadas personas y grupos.

El "ingreso" es un problema común en etnografía (Taylor y Bogdan, 1987). El investigador se enfrenta al problema de cómo acceder a las fuentes de información y a las personas que pueden garantizar o facilitar su acceso al campo. Debe decidir con quién entablar contacto, cómo hacerlo y cómo mantenerlo. En el acceso a escenarios jerarquizados como la institución escolar, debe vigilar cómo se negocia el acceso con las diferentes partes, puesto que, por ejemplo, el visto bueno de la dirección puede garantizar la entrada pero no la colaboración sincera y voluntaria del profesorado.

Dos de las cuestiones fundamentales relacionadas con la estancia del investigador en el campo son de gran relevancia en los estudios etnográficos o en aquellos que utilizan la observación como principal estrategia de recogida de información: la primera se refiere a la decisión de adoptar una modalidad de observación *abierta* o *encubierta*; la segunda, a la identidad o "presentación" del propio investigador a las personas y/o grupos participantes en la investigación. La no explicitación de nuestra intención de realizar un estudio observacional puede además suponer el uso de dispositivos encubiertos para el registro de la información.

---

lo que ha visto, o debería ir enseguida al director para informarle? Aquí la respuesta parece clara. Se ha cometido un delito, y la obligación de informar de un delito desbanca una promesa hecha a quien lo perpetró. Pero supongamos que lo que se observa no es tan notorio o flagrante y que no es un delito. Supongamos que un investigador observa a un profesor incompetente (...) ¿Cuán mala necesita ser una enseñanza antes de que el observador diga algo al director? ¿O el investigador nunca dirá nada a nadie, si él o ella ha hecho la promesa de no divulgar a otros lo que se ha observado? Quizás el director sabe que el profesor es un incompetente, pero no hace o no puede hacer nada al respecto. ¿Cuál es la responsabilidad del investigador? ¿Qué pasa si un investigador observa a un profesor racialmente fanático, animando de manera sutil a los niños a ser fanáticos? ¿Debería el investigador decirlo a alguien y romper la promesa de confidencialidad? ¿Es la búsqueda del saber tan importante que invalida los intereses inmediatos de los niños?» (Eisner, 1998: 252-253).

Aquí hemos señalado algunas cuestiones acerca de los procedimientos tradicionalmente asociados con los estudios etnográficos; sin embargo, hemos de decir que emergen determinadas situaciones y tópicos específicos en relación a otros métodos, como por ejemplo la investigación-acción, la investigación evaluativa o los estudios feministas. No es posible aquí abordarlos, pero podemos nombrar la obra editada por Burguess (1989) *The ethics of educational research,* dedicada íntegramente a las cuestiones éticas que impregnan los diversos métodos de investigación en educación.

9.7. Cuando el docente investiga: cuestiones éticas del profesor-investigador

Aun brevemente, queremos señalar algunas cuestiones relacionadas no sólo con la ética de la investigación, sino también con la ética de la enseñanza, que emergen cuando el profesor/a asume al mismo tiempo un rol de investigador/a.

Aun cuando el rol de "profesor investigador" ha sido reivindicado desde hace varios años (Cochran-Smith y Lytle, 1990; Forner, 1991; Houser, 1990; Stenhouse, 1987b) y se asume la importancia y potencialidad de los profesionales de la educación en la producción de conocimiento (Lampert, 2000), debemos considerar, no obstante, algunas dimensiones o aspectos que emergen fruto de esta doble "identidad".

Hammack (1997), en su artículo "Ethical issues in teacher research", va desgranando los posibles dilemas, o conflictos de rol, a los que se enfrenta el docente investigador ejemplificados con las palabras de algunos docentes que han experimentado estas contradicciones en su propia labor. Siguiendo a este autor, los movimientos que han potenciado la participación del profesorado en procesos de investigación provienen de la crisis de la investigación académica que había definido los problemas educativos al margen de la práctica real. Sin embargo, participar o desarrollar una investigación puede situar al profesor en un rol para el que no está completamente formado y que además puede suponer un conflicto con su función docente. Particularmente, se destacan los potenciales dilemas o cuestiones éticas que pueden aparecer debido a que los docentes establecen una relación dual con sus estudiantes. Este autor no está en contra de las metodologías participativas y colaborativas, pero reclama una reflexión en torno a la posibilidad de que el docente asuma los dos roles antes comentados sin un perjuicio hacia los estudiantes.

Las principales cuestiones asociadas a este planteamiento son: ¿qué es práctica y qué es investigación?; ¿cuál es la naturaleza del compromiso del docente-investigador en una situación de doble rol?; ¿en qué medida el servicio hacia los estudiantes se ve alterado por las necesidades que impone la investigación?; ¿en qué medida un profesor/a cumple o debe cumplir con el criterio de consentimiento informado?

Algunos artículos en los que los mismos docentes/investigadores exponen las tensiones a las que se han enfrentado al desarrollar en sus propias aulas procesos de investigación son, por ejemplo, Baumann (1996), Wong (1995a; 1995b) y Wilson (1995).

Bibliografía temática

Bloque I. Bases de la investigación cualitativa en educación

1. Perspectivas epistemológico-teóricas en la investigación cualitativa

Alba, A. de. (1995). Postmodernidad y educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos. En A. Alba de (Ed.), *Postmodernidad y educación* (pp. 129-176). México, D.F.: Centro de Estudios sobre la Universidad.

Carr, W. (1990). Epistemología de la investigación científica (pp. 103-160), Cap. 2 del libro *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.

Carr, W. (1996). *Una teoría crítica para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A. (1997). La investigación educativa en la era postmoderna. *Revista de Educación, 312*, 111-130.

Lather, P. (1992). Critical frames in educational research: feminist and post-structural perspectives. *Theory into Practice, 31* (2), 87-99.

Ray, M. A. (1994). The richness of phenomenology: Philosophic, theoretic, and methodological concerns. En J. M. Morse (Ed.), *Critical issues in qualitative research methods* (pp. 117-135). Londres: Sage.

Valles, M. S. (1997). Variedad de paradigmas y perspectivas en la investigación cualitativa (pp. 48-68), Cap. 2 del libro *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Wittrock, M. C. (1989). Raíces intelectuales y supuestos de la investigación interpretativa sobre la enseñanza (pp. 203-246), del libro *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós/MEC.

Woods, P. (1998). La promesa del interaccionismo simbólico (pp. 49-97), Cap. 2 del libro *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

2. La investigación cualitativa en el marco de los paradigmas de investigación educativa

Álvarez Méndez, J. M. (1986). Investigación cuantitativa/Investigación cualitativa: ¿una falsa disyuntiva? En T. D. Cook y C. S. Reichardt (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 9-23). Madrid: Morata.

Anguera, M. T. (1985). Posibilidades de la metodología cualitativa vs. cuantitativa. *Revista de Investigación Educativa, 3* (6), 127-144.

Bartolomé, M. (2000). *Hacia dónde va la investigación educativa. Lección inaugural curso 2000-2001*. Barcelona: Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.

Cook, T. D., y Reichardt, C. S. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. En T. D. Cook y C. S. Reichardt (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 25-58). Madrid: Morata.

De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluce (Ed.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 60-77). Madrid: Narcea.

Husen, T. (1988). Paradigmas de la investigación en educación. Un informe del estado de la cuestión. En I. Dendaluce (Ed.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 46-59). Madrid: Narcea.

Latiesa, M. (1991). *El pluralismo metodológico en la investigación social. Ensayos típicos*. Granada: Servicio de Publicaciones.

LeCompte, M. D. (1990). Emergent paradigms. How new? How necessary? En E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 246-255). Londres: Sage.

Niaz, M. (1997). Can we integrate qualitative and quantative research in science education? *Science and Education, 6*, 291-300.

Orden Hoz, A. de la, y Mafokozi, J. (1997). Implicaciones de algunos planteamientos epistemológicos post-positivistas en la investigación educativa. *Bordón, 49* (4), 347-359.

Valles, M. S. (1997). Variedad de paradigmas y perspectivas en la investigación cualitativa (pp. 48-68), Cap. 2 del libro *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

3. Aproximación histórica a la investigación cualitativa

Bartolomé, M. (1984). La Pedagogía Experimental. En A. Sanvisens (Ed.), *Introducción a la Pedagogía* (pp. 381-404). Barcelona: Barcanova.

Bartolomé, M. (1988). Nuevas tendencias en los diseños de investigación en España. En I. Dendaluce (Ed.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 102-120). Madrid: Narcea.

Bartolomé, M. (1994). *Investigación-acción. Experiencias*. XIX Jornades de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili. Tarragona.

Conde, F. (1995). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en el contexto de la historia de las ciencias. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 53-68). Madrid: Síntesis Psicología.

Metz, M. H. (2000). Sociology and qualitative methodologies in educational research. *Harvard Educational Review, 70* (1), 60-74.
Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1996). Breve historia de la investigación cualitativa (pp. 24-32), del libro *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
Tesch, R. (1990). History of qualitative research (pp. 9-19), del libro *Qualitative research. Analysis types and software tools*. Nueva York: The Falmer Press.
Tesch, R. (1990). Qualitative research in education (pp. 43-53), del libro *Qualitative research. Analysis types and software tools*. Nueva York: The Falmer Press.
Valles, M. S. (1997). Genealogía histórica y planteamientos actuales acerca de la investigación cualitativa (pp. 21-46), Cap. 1 del libro *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

4. Necesidades científicas, sociales y educativas a las que da respuesta a investigación cualitativa

Bartolomé, M. (1988). Investigación-acción, innovación pedagógica y calidad de los centros educativos. *Bordón, 40* (2), 277-292.
Bartolomé, M. (2000). *Hacia dónde va la investigación educativa. Lección inaugural curso 2000-2001*. Barcelona: Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona.
Butt, R.; Townsend, D., y Raymond, D. (1992). El uso de historias de profesores para la investigación, la enseñanza, el desarrollo del profesor y la mejora de la escuela. En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.), *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (II). Formación inicial y permanente* (pp. 203-219). Sevilla: Universidad de Sevilla.
Colás, P. (1994). La metodología cualitativa en España. Aportaciones científicas a la educación. *Bordón, 46* (4), 407-421.
Orden Hoz, A. de la, y Mafokozi, J. (1999). La investigación educativa: naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y la política educativas. *Revista de Investigación Educativa, 17* (1), 7-29.
Stenhouse, L. (1987). Lo que la investigación puede brindar a los profesores (pp. 69-91), del libro *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
Tejedor, F. J. (1995). La investigación educativa y su contribución al desarrollo de la innovación. *Bordón, 47* (2), 177-193.

Bloque II. Fundamentos teórico-conceptuales de la investigación cualitativa

5. Aproximación conceptual a la investigación cualitativa

Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa, 20* (2), 7-36.
Colás, P., y Buendía, L. (1992). La metodología cualitativa (pp. 249-290), del libro *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (1998). Entering the field of qualitative research. En N. K. Denzin y Y. Lincoln, S. (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 1-34). Londres: Sage.

Eisner, E. W. (1998). ¿Qué hace cualitativo a un estudio (pp. 43-58), Cap. 2 del libro *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Mason, J. (1996). Introduction: asking difficult questions about qualitative research, *Qualitative researching* (pp. 1-8). Londres: Sage.

Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1996). Naturaleza de la investigación cualitativa (pp. 32-36), del libro *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

Tesch, R. (1990). Types of qualitative research (pp. 55-75), del libro *Qualitative research. Analysis types and software tools.* Nueva York: The Falmer Press.

6. El proceso general de investigación cualitativa

Latorre, A.; Del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). El proceso constructivista/cualitativo (204-215) del libro *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

Mason, J. (1996). Planning and designing qualitative research, del libro *Qualitative researching* (pp. 9-34). Londres: Sage.

Maxwell, J. A. (1998). Designing a qualitative study. En L. Bickman y D. J. Rog (Eds.), *Handbook of applied social research methods* (pp. 69-100). California: Sage.

Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1996). Proceso y fases de la investigación cualitativa (pp. 61-78), Cap. 3 del libro *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). El diseño cualitativo (pp. 51-81), Cap. 2 del libro *Metodología de la investigación cualitativa* (2.ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.

Valles, M. S. (1997). El diseño de la investigación cualitativa (pp. 75-101), del libro *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Wittrock, M. C. (1989). Recopilación de datos (pp. 247-261), del libro *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós/MEC.

7. Fuentes de documentación informatizadas sobre y para la investigación cualitativa

Aliaga, F. (1996). EnRedados: aplicaciones y experiencias de Internet en España con interés educativo. *Bordón, 48* (3), 355-361.

Aliaga, F., y Suárez, J. (1995). Las redes de ordenadores: nuevas herramientas para la investigación educativa (I) BITNET/EARN. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 1* (2).

Álvarez Castillo, J. L. (1997). Aplicaciones de internet a la investigación educativa. *Bordón, 49* (4), 447-456.

Murillo, F. J. (1999). Internet: nuevas herramientas para la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa, 17* (2), 495-499.

Orden Hoz, A. de la (1988). Informática e investigación educativa. En I. Dendaluce (Ed.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 276-295). Madrid: Narcea.

Rodríguez Gómez, G. (1995). *Las revistas electrónicas: Nuevas posibilidades de comunicación en la investigación educativa.* Mesa redonda. VII Seminario de Modelos de Investigación Educativa, Valencia.
Tejedor, F. J. (1995). Nuevas perspectivas en la comunicación científica. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 1* (0).

8. Calidad y ética en la investigación cualitativa

Angulo Rasco, J. F. (1990). El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa: un análisis metodológico. En J. B. Martínez Rodríguez (Ed.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 95-110). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
Christians, C. G. (2000). Ethics and politics in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2.ª ed., pp. 133-155). Londres: Sage.
Deyhle, D. L.; Hess, G. A., Jr., y LeCompte, M. D. (1992). Approaching ethical issues for qualitative researchers in education. En M. D. LeCompte, W. L. Millroy y J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 597-641). California: Academic Press.
Eisner, E. W. (1998). Objetividad y subjetividad en la investigación y la evaluación cualitativas (pp. 59-79), Cap. 3 del libro *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
Eisner, E. W. (1998). Tensiones éticas, controversias y dilemas en la investigación cualitativa (pp. 247-261), Cap. 10 del libro *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
Fundació Catalana per a la Recerca (Ed.). (1997). *Humanisme i responsabilitat dels científics*. Barcelona: Fundació Catalana per a la Recerca.
Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3.ª ed., pp. 148-165). Madrid: Akal.
Howe, K., y Eisenhart, M. (1993). Criterios de investigación cualitativa (y cuantitativa). Prolegómenos. *Revista de Educación, 300*, 173-189.
Manzano, N. (1995). Deontología en el asesoramiento psicopedagógico. En Á. Lázaro (Ed.), *Psicopedagogía. Formación de profesores de educación secundaria*. Madrid: ICE de la Universidad Complutense de Madrid.
Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa, 18* (1), 223-242.
Strike, K. A. (1997). Aspectos éticos de la evaluación educativa. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 479-503). Madrid: La Muralla.
Wittrock, M. C. (1989). Aspectos del acceso al lugar y de la ética de la investigación (pp. 250-261), del libro *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós/MEC.

Bloque III. Estrategias de recogida de información

9. Principales estrategias de aproximación a la realidad en la investigación cualitativa

Becker, H. S. (1986). ¿Dicen la verdad las fotografías? En T. D. Cook y C. S. Reichardt (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 152-178). Madrid: Morata.

Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa *et al.* (Eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.

Creswell, J. W. (1998). Data collection. En *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions* (pp. 109-137). California: Sage.

Del Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A., y Sans, A. (1995). Documentos escritos y orales (pp. 342-350), del libro *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

García Selgas, F. (1994). Análisis del sentido de la acción: el trasfondo de la intencionalidad. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 493-528). Madrid: Síntesis.

Santos Guerra, M. A. (1990). Métodos de exploración (pp.75-113), del libro *Hacer visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.

Woods, P. (1993). Materiales escritos (105-134), Cap. 5 del libro *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Barcelona.

10. La observación participante en la investigación cualitativa

Behar, J. (1991). Observación y análisis de la producción verbal de la conducta. En M. T. Anguera (Ed.), *Metodología observacional en la investigación psicológica. Volumen I. Fundamentación* (pp. 331-383). Barcelona: PPU.

Del Rincón, D.; Arnal, J., Latorre; A., y Sans, A. (1995). Observación participante (pp. 263-303), Cap. 9 del libro *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

Evertson, C., y Green, J. (1989). La observación como indagación y método. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II* (pp. 303-422). Barcelona: Paidós.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). La observación participante en el campo, Cap. 3 del libro *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós. 50-99.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). La observación participante. Preparación del trabajo de campo. En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós. 31-49

Wittrock, M. C. (1989). Sistemas para registrar y almacenar datos observacionales (pp. 320-348) del libro *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós/MEC.

Woods, P. (1987). Observación (pp. 49-76), Cap. 3 del libro *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.

11. La entrevista como estrategia de recogida de información en la investigación cualitativa

Butt, R.; Townsend, D., y Raymond, D. (1992). El uso de historias de profesores para la investigación, la enseñanza, el desarrollo del profesor y la mejora de la escuela. En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.), *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (II). Formación inicial y permanente* (pp. 203-219). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Canales, M., y Peinado, A. (1995). Grupos de discusión. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 287-316). Madrid: Síntesis Psicología.

Del Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A., y Sans, A. (1995). La entrevista (pp. 307-338), Cap. 10 del libro *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

Madriz, E. (2000). Focus groups in feminist research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2.ª ed., pp. 835-850). Londres: Sage.

Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Santamarina, C., y Marinas, J. M. (1995). Historias de vida e historia oral. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 257-285). Madrid: Síntesis.

Sarabia, B. (1989). Historias de vida. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 29*(165-186).

Woods, P. (1987). Entrevistas (pp. 77-104), Cap. 3 del libro *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.

Bloque IV. Principales tradiciones de investigación cualitativa

12. La investigación narrativo-biográfica

Berk, L. (1980). Education in lives: biographic narrative in the study of educational outcomes. *Journal of Curriculum Theorizing, 2* (2), 88-155.

Elbaz-Luwisch, F. (1997). Narrative research: Political issues and implications. *Teaching and Teacher Education, 13* (1), 75-83.

Ellis, J. (1994). Narrative inquiry with children: a generative form of preservice teacher research. *Qualitative Studies in Education, 7* (4), 367-380.

McEwan, H. (1997). The functions of narrative and research on teaching. *Teaching and Teacher Education, 13* (1), 85-92.

Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Sánchez Valle, I. (1994). Desarrollo de métodos cualitativos de investigación en pedagogía: el método biográfico. En E. López-Barajas y J. M. Montoya Saenz (Eds.), *La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas* (pp. 119-143). Madrid: UNED.

13. La investigación etnográfica: la comprensión *desde dentro* de la realidad educativa

Aguirre, A. (1995). Etnografía. En A. Aguirre (Ed.), *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. 3-20). Barcelona: Marcombo.
Fetterman, D. M. (1989). *Ethnography: step by step. Applied social research methods*. Londres: Sage.
Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
Ogbu, J. U. (1993). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En H. M. Velasco, F. J. García Castaño y Á. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 145-174). Madrid: Trotta.
Velasco, H., y Díaz de Rada, Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
Wilcox, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En H. M. Velasco, F. J. García Castaño y Á. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 95-126). Madrid: Trotta.
Wolcott, H. F. (1993). Sobre la intención etnográfica. En H. M. Velasco y F. J. García Castaño y Á. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 127-144). Madrid: Trotta.

14. La investigación educativa orientada al cambio y la mejora de realidades socioeducativas: la investigación-acción

Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa, 20* (2), 7-36.
Bartolomé, M. (1994). La investigación cooperativa. En V. García Hoz (Ed.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 376-409). Madrid: Rialp.
Bartolomé, M. (1997). *Metodologia qualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions*. Barcelona: Ediuoc.
Bartolomé, M., y Anguera, M. T. (1990). *La investigación cooperativa, vía para la innovación en la universidad*. Barcelona: PPU.
Bonal, X. (1995). Los límites del enfoque práctico. *Cuadernos de Pedagogía, 236*, 70-71.
Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
Goyette, G., y Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.
Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
Kemmis, S., y McTaggart, R. (2000). Participatory action research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2.ª ed., pp. 567-605). Londres: Sage.
McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.

Olson, M. W. (Ed.). (1991). *La investigación-acción entra en el aula*. Buenos Aires: Aique.
Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.

15. La investigación evaluativa de corte cualitativo

Angulo Rasco, F.; Contreras Domingo, J., y Santos Guerra, M. A. (1991). Evaluación educativa y participación democrática. *Cuadernos de Pedagogía, 195*, 74-79.
Bartolomé, M. (1990). Evaluación y optimización de los diseños de intervención. *Revista de Investigación Educativa, 8* (16), 39-59.
Bartolomé, M. (1997). *Metodologia qualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions*. Barcelona: Ediuoc.
Bartolomé, M. (1988). Nuevas tendencias en los diseños de investigación en España. En I. Dendaluce (Ed.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 102-120). Madrid: Narcea.
Bradley, J., y Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. *New Directions for Evaluation, 80*, 5-23.
Brisolara, S. (1998). The history of participatory evaluation and current debates in the field. *New Directions for Evaluation, 80*, 25-41.
Brunner, I., y Guzmán, A. (1989). Participatory evaluation: A tool to assess projects and empower people. *New Directions for Program Evaluation, 42*, 9-17.
Burke, B. (1998). Evaluating for a change: reflections on participatory evaluation. *New Directions for Evaluation, 80*, 43-67.
Elliott, J. (1991). Changing contexts for educational evaluation: the challenge for methodology. *Studies in Educational Evaluation, 17*, 215-238.
Filstead, W. J. (1986). Métodos cualitativos. Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa. En T. D. Cook y C. S. Reichardt (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 59-79). Madrid: Morata.
Greene, J. C. (2000). Understanding social programs through evaluation. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 981-999). Londres: Sage.
Pérez Juste, R. (1994). Investigación evaluativa. En V. García Hoz (Ed.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 404-422). Madrid: Rialp.
Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
Stufflebeam, D. L., y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
Tejedor, F. J.; García, A., y Rodríguez, M. J. (1994). Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa, 23* (1), 93-127.
Worthen, B. R., y Sanders, J. R. (1987). *Educational evaluation. Alternative approaches and practical guidelines*. Londres: Longman.

16. Otras tradiciones de investigación cualitativa

Caballero Romero, J. J. (1991). Etnometodología: una explicación de la construcción social de la realidad. *Revista de Investigaciones Sociológicas, 56*, 83-114.

Cajide, J. (1992). La investigación cualitativa: Tradiciones y perspectivas contemporáneas. *Bordón, 44* (4), 357-373.
Hutchinson, S. A. (1988). Education and grounded theory. En R. R. Sherman y R. B. Webb (Eds.), *Qualitative research in education: Focus and methods* (pp. 123-140). Philadelphia, PA: The Falmer Press.
Marín, M. A. (En prensa). El método del caso en la orientación psicopedagógica. En R. Bisquerra y M. Álvarez (Eds.).
Marton, F. (1994). Phenomenography. En T. Husén y T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (2.ª ed., pp. 4424-4429). Oxford, U.K.: Pergamon.
Richardson, J. T. E. (1999). The concepts and methods of phenomenographic research. *Review of Educational Research, 69* (1), 53-82.
Rodríguez Gómez, G., *et al.* (1996). Tradiciones y enfoques en la investigación cualitativa. En *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Aljibe, pp. 23-38.
San Fabián, J. L., y Corral, N. (1989). Un modelo de evaluación fenomenológica de la escuela. *Revista de Investigación Educativa, 7* (3), 131-146.
Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
Strauss, A., y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. California: Sage.
Strauss, A., y Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. An overview. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Londres: Sage.

Bloque V. Análisis, interpretación y elaboración de la información

17. El análisis de datos cualitativos

Anguera, M. T. (1995). Tratamiento de datos cualitativos (pp. 549-576), del libro *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis.
Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
Bartolomé, M. (1990). *Elaboración y análisis de datos cualitativos aplicados a la investigación-acción*. Universidad de Barcelona: Documento policopiado.
Coffey, A., y Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data. Complementary research design*. California: Sage.
Colás, M. P. (1997). El análisis cualitativo de datos. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández (Eds.), *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 287-311). Madrid: McGraw-Hill.
Colás, P. (1992). El análisis de datos en la metodología cualitativa. *Revista de ciencias de la educación, 152*, 521-539.
García, E.; Gil, J., y Rodríguez, G. (1994). Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa. *Revista de Investigación Educativa, 23* (1), 179-213.
Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

Krippendorf, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1996). Aspectos básicos sobre el análisis de datos cualitativos (pp. 197-218), Cap. 11 del libro *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

18. Los programas informáticos en el análisis de datos cualitativo

Huber, G., y Marcelo, C. (1990). Algo más que recuperar palabras y contar frecuencias: la ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos. *Revista de Enseñanza, 8*, 69-85.

Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1996). El papel de la informática en el análisis de datos (pp. 237-257), Cap. 13 del libro *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

Valles, M. S. (1997). De las herramientas artesanales a las informáticas (pp. 391-401), del libro *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

19. Interpretación e integración teórica en el análisis de datos

Creswell, J. W. (1998). Data analysis and representation, del libro *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions* (pp. 139-165). California: Sage.

Gil, J. (1994). Aproximación interpretativa al contenido de la información textual (pp. 65-107), Cap. 3 del libro *Análisis de datos cualitativos: Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). Procedimientos analíticos generales (pp. 185-195), del libro *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Llinares, S. (1992). Los mapas cognitivos como instrumento para investigar las creencias epistemológicas de los profesores. En C. Marcelo (Ed.), *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Irala, Argentina: Cincel.

Marcelo, C. (1992). Dar sentido a los datos: La combinación de perspectivas cualitativa y cuantitativa en el análisis de entrevistas. En C. Marcelo (Ed.), *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos* (pp. 13-48). Irala, Argentina: Cincel.

Morse, J. M. (1997). Considering theory derived from qualitative research. En J. M. Morse (Ed.), *Completing a qualitative project. Details and dialogue* (pp. 163-189). California: Sage.

Sandelowski, M. (1998). Writing a good read: Strategies for re-presenting qualitative data. *Research in Nursing and Health, 21*, 375-382.

Valles, M. S. (1997). El procedimiento de la inducción analítica y El procedimiento analítico de la grounded theory (pp. 343-357), del libro *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

20. El informe de investigación

Richardson, L. (1994). Writing: A method of inquiry. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 516-529). Londres: Sage.

Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1996). El informe de investigación (pp. 259-276), Cap. 14 del libro *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

Wittrock, M. C. (1989). Análisis de datos y redacción del informe (pp. 262-279), del libro *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós/MEC.

Bibliografía general

Abarca, M. P. (1989). *La evaluación de programas educativos*. Madrid: Escuela Española.

Abel, T. (1947). The nature and use of biograms. *American Journal of Sociology, 53*, 111-118.

Acosta, A., y Bartolomé, M. (Eds.) (1991). *Investigación participativa. Selección de textos*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Texto policopiado.

Aguirre, A. (1995a). Etnografía. En A. Aguirre (Ed.), *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. 3-20). Barcelona: Marcombo.

Aguirre, A. (Ed.) (1995b). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.

Alanís, A. (1996). *Formación de formadores. Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia*. México: Trillas.

Alba, A. de (1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México: UNAM. Centro de Estudios sobre la Universidad.

Alba, A. de (1995). Postmodernidad y educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos. En A. de Alba (Ed.), *Postmodernidad y educación* (pp. 129-176). México, D.F.: Centro de Estudios sobre la Universidad.

Albach, P. G. (Ed.) (1991). *International Higher Education. An Encyclopedia*. Nueva York: Garland.

Albornoz, O. (1986). Dudas y dilemas. La educación superior latinoamericana. *Nueva Sociedad, 84* (julio-agosto), 116-128.

Aliaga, F. (1996). EnRedados: aplicaciones y experiencias de Internet en España con interés educativo. *Bordón, 48* (3), 355-361.

Aliaga, F. (1998). *Proyecto docente. Bases metodológicas de la investigación educativa*. Valencia.

Aliaga, F. (1999). Internet e Investigación Educativa: Posibilidades y necesidades de un área emergente. *Revista de Investigación Educativa, 17* (2), 485-489.

Aliaga, F., y Suárez, J. (1995). Las redes de ordenadores: nuevas herramientas para la investigación educativa (I) BITNET/EARN. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 1* (2).

Alkin, M. C. (Ed.) (1992). *Encyclopedia of Educational Research* (6.ª ed.). Nueva York: McMillan.

Altheide, D. L., y Johnson, J. M. (1994). Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 485-499). Londres: Sage.

Altricher, H.; Posch, P., y Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work. An introduction to the methods of action research*. Nueva York: Routledge.

Álvarez Castillo, J. L. (1997). Aplicaciones de internet a la investigación educativa. *Bordón, 49* (4), 447-456.

Álvarez Méndez, J. M. (1986). Investigación cuantitativa/Investigación cualitativa: ¿una falsa disyuntiva? En T. D. Cook y C. S. Reichardt (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 9-23). Madrid: Morata.

Alvesson, M., y Sköldberg, K. (2000). *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research*. Londres: Sage.

Alvira, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: CIS.

Alvira, F.; Avia, M. D.; Clavo, R., y Morales, F. (1979). *Los dos métodos de las ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Allan, H. (1993). Feminist: a concept analysis. *Journal of Advanced Nursing, 18* (10), 1547-1553.

Allen, D.; Bowers, B., y Diekelmann, N. (1989). Writing to learn: a reconceptualization of thinking and writing in the nursing curriculum. *Journal of Nursing Education, 28*(1), 6-11.

Allport, G. W. (1942). The use of personal documents in psychological science. *Social Science Research Council Bulletin, 49*.

American Educational Research Association (1992). Ethical standards of the American Educational Research Association. *Educational Researcher, 21* (7), 23-26.

American Psychological Association (1992). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist, 47* (12), 1597-1611.

Amorós, P.; Cabrera, F.; Espín, J. V.; Panchón, C., y Rodríguez, M. (1992). Una experiencia de investigación cooperativa: la metodología de intervención en medio abierto. *Revista de Investigación Educativa, 20*, 109-130.

Anderson, G. (1989). Critical ethnography in education: origins, current status and new directions. *Review of Educational Research, 53*, 249-270.

Anderson, L. W. (1995). *Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2.ª ed.). Nueva York: Pergamon Press.

Anguera, M. T. (1985). Posibilidades de la metodología cualitativa vs. cuantitativa. *Revista de Investigación Educativa, 3* (6), 127-144.

Anguera, M. T. (1988). *La observación en el aula*. Barcelona: Graó.

Anguera, M. T. (1993). *Metodología observacional en investigación psicológica*. Barcelona: PPU.

Anguera, M. T. (1995). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis.

Angulo Rasco, F. (1993). *Proyecto docente e investigador*. Universidad de Málaga.

Angulo Rasco, F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En A. Pérez Gómez, J. Barquin y F. Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 261-319). Madrid: Akal Textos.

Angulo Rasco, F.; Contreras Domingo, J., y Santos Guerra, M. A. (1991). Evaluación educativa y participación democrática. *Cuadernos de Pedagogía, 195*, 74-79.

Angulo Rasco, J. F. (1990). El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa: un análisis metodológico. En J. B. Martínez Rodríguez (Ed.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 95-110). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Angulo Rasco, J. F. (1994). Enfoque tecnológico del currículum. En J. F. Angulo y L. Blanco Nieto (Eds.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 79-109). Málaga: Aljibe.

Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: AKAL/Universitaria.

Araújo, L. (1995). Designing and refining hierarchical coding frames. En U. Kelle, G. Prein y K. Bird (Eds.), *Computer-aided qualitative data analysis. Theory, methods and practice* (pp. 96-104). Londres: Sage.

Arnaus, R. (1996). *Complicitat i interpretació: el relat d'una etnografia educativa.* Barcelona: EUB.

Ary, D.; Jacobs, L. C., y Razavieh, A. (1989). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: Interamericana.

Atkinson, P.; Delamont, S., y Hammersley, M. (1988). Qualitative research traditions: a British response to Jacob. *Review of Educational Research, 58* (2), 231-250.

Atkinson, P., y Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 248-261). Londres: Sage.

Ball, S. J., y Goodson, I. (1985). *Teacher's lives and careers*. Londres: Falmer Press.

Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Barnes, B. (1987). *Sobre ciencia*. Barcelona: Labor.

Barnes, B. (1988). Thomas Kuhn. En Q. Skinner (Ed.), *El retorno de la Gran Teoría en las ciencias humanas* (pp. 86-101). Madrid: Alianza.

Barquín Ruiz, J. (1991). La evolución del pensamiento pedagógico del profesor (1). *Revista de Educación* (294), 245-274.

Barquín Ruiz, J. (1995). La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España (1). *Revista de Educación, 306*, 7-65.

Barquín Ruiz, J. (1999). La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J. F. Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 399-447). Madrid: Akal.

Barry, C. A.; Britten, N.; Barber, N.; Bradley, C., y Steveson, F. (1999). Using reflexivity to optimize teamwork in qualitative research. *Qualitative Health Research, 9* (1), 26-44.

Bartlett, L. (1994). Qualitative research in Australia. *Qualitative Studies in Education, 7*(3), 207-225.

Bartolomé, M. (1983). *Memoria sobre el concepto, método, fuentes y programa de Pedagogía experimental. Cátedra de Pedagogía Experimental*. Universidad de Barcelona.

Bartolomé, M. (1984). La Pedagogía Experimental. En A. Sanvisens (Ed.), *Introducción a la Pedagogía* (pp. 381-404). Barcelona: Barcanova.

Bartolomé, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educar, 10*, 51-78.

Bartolomé, M. (1988a). Investigación-acción, innovación pedagógica y calidad de los centros educativos. *Bordón, 40* (2), 277-292.

Bartolomé, M. (1988b). Nuevas tendencias en los diseños de investigación en España. En I. Dendaluce (Ed.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 102-120). Madrid: Narcea.

Bartolomé, M. (1990a). El compromiso social de la Universidad en el marco de sus funciones básicas. En E. López Franco, C. Fernández Ochoa, C. Flecha y I. Torres (Eds.), *La función social de la Universidad. Jornadas "Universidad para los 90"* (pp. 27-46). Madrid: Narcea.

Bartolomé, M. (1990b). *Elaboración y análisis de datos cualitativos aplicados a la investigación-acción*. Universidad de Barcelona: Documento policopiado.

Bartolomé, M. (1990c). Evaluación y optimización de los diseños de intervención. *Revista de Investigación Educativa, 8* (16), 39-59.

Bartolomé, M. (1991). Análisis de los modelos institucionales de evaluación de centros de Cataluña. *Revista de Investigación Educativa, 9* (17), 103-118.

Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa, 20* (2), 7-36.

Bartolomé, M. (1994a). *Investigación-acción. Experiencias*. XIX Jornades de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili. Tarragona.

Bartolomé, M. (1994b). La investigación cooperativa. En V. García Hoz (Ed.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 376-409). Madrid: Rialp.

Bartolomé, M. (1995). *La investigación cualitativa en la enseñanza de las ciencias naturales*. Barcelona, 14 de febrero de 1995. Universidad de Barcelona: Texto policopiado.

Bartolomé, M. (1997). *Metodologia qualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions*. Barcelona: Ediuoc.

Bartolomé, M. (2000). *Hacia dónde va la investigación educativa. Lección inaugural curso 2000-2001*. Barcelona: Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona.

Bartolomé, M., y Acosta, A. (1992). Articulación de la educación popular con la educación formal. Investigación participativa. *Revista de Investigación Educativa, 20* (2), 151-178.

Bartolomé, M., y Anguera, M. T. (1990). *La investigación cooperativa, vía para la innovación en la universidad*. Barcelona: PPU.

Bartolomé, M.; Bisquerra, R.; Borrell, N.; Cabrera, F.; Espín, J. V.; Figuera, P.; Jiménez, A.; Mateo, J.; del Rincón, D.; Rodríguez, M.; Sans, A.; Tomás, M., y Tort, L. (1991). Análisis de los modelos institucionales de la evaluación de centros de Cataluña. *Revista de Investigación Educativa, 9* (17), 103-118.

Bartolomé, M., y Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa, 18* (2), 463-479.

Bartolomé, M., y Panchón, C. (1995). El análisis de contextos educativos diferenciales desde un enfoque cualitativo. *Revista de Investigación Educativa, 26*, 96-126.

Bartolomé, M. (coord.); Cabrera, F.; Del Campo, J.; Del Rincón, D.; Espín, J. V.; Marín, M. A.; Rodríguez, M., y Sandín, M. P. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.

Bartolomé Rubia, A. (1991). Una experiencia de investigación-acción participante en programas de animación sociocultural/educación social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 10*, 275-284.

Baumann, J. F. (1996). Conflict or compatibility in classroom inquiry? One teacher's struggle to balance teaching and research. *Educational Researcher, 25* (7), 29-36.

Becker, H. S. (1986). ¿Dicen la verdad las fotografías? En T. D. Cook y C. S. Reichardt (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 152-178). Madrid: Morata.

Behar, J. (1991). Observación y análisis de la producción verbal de la conducta. En M. T. Anguera (Ed.), *Metodología observacional en la investigación psicológica. Volumen I. Fundamentación* (pp. 331-383). Barcelona: PPU.

Benedito, V.; Ferrer, V., y Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.

Bentz, V. M., y Shapiro, J. I. (1998). *Mindful inquiry in social research*. Londres: Sage.

Berg, B. L. (1995a). Historiography and oral traditions, *133* (pp. 161-173).

Berg, B. L. (1995b). An introduction to content analysis, *133* (pp. 174-199).

Berg, B. L. (1995c). *Qualitative research methods for the social sciences* (2.ª ed.). Neddham Heighs, Mass.: Allyn and Bacon.

Berger, P. L., y Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: A treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City: Anchor Books.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.

Berk, L. (1980). Education in lives: biographic narrative in the study of educational outcomes. *Journal of Curriculum Theorizing, 2* (2), 88-155.

Bickman, L., y Rog, D. J. (Eds.) (1998). *Handbook of applied social research methods*. California: Sage.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.

Blase, J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly, 18* (4), 93-113.

Bliss, J.; Monk, M., y Ogborn, J. (1983). *Qualitative data analysis for educational research. A guide to uses of systemic networks*. Londres: Croom Helm.

Bloor, D. (1976). *Knowledge and social imagery*. Londres, Boston: Routledge and Kegan Paul.

Bloor, M. (1999). On the analysis of observational data: A discussion of the worth and uses of inductive techniques and responden validation. En A. Bryman y R. G. Burgess (Eds.), *Qualitative research* (vol. III, pp. 445-454). Londres: Sage.

Bogdan, R., y Taylor, S. J. (1975). *Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences*. Nueva York: John Wiley.

Bogdan, R. C., y Biklen, S. (1982). *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.

Bolívar, A. (1996). *La investigación biográfico-narrativa en educación: guía bibliográfica*. Granada: Force/MAC.

Bolívar, A. (1998). Evaluación cualitativa: Técnicas. En R. Medina Rivilla, J. Cardona, S. Castillo y M. C. Domínguez Garrido (Eds.), *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: UNED.

Bolívar, A.; Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología.* Madrid: La Muralla.

Bonal, X. (1995). Los límites del enfoque práctico. *Cuadernos de Pedagogía, 236*, 70-71.

Bowles, S., y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI.

Boza, Á. (1999). Las prácticas de investigación en la formación del psicopedagogo: un estudio sobre el diario. *XXI, Revista de Educación, 1*, 231-252.

Bradley, J., y Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. *New Directions for Evaluation, 80*, 5-23.

Braga, G., y Cascante, C. (1992). Stephen Kemmis. La unión entre teoría y práctica. *Cuadernos de Pedagogía, 209*, 56-60.

Brannen, J. (Ed.) (1992). *Mixing methods: qualitative and quantitative research*. Aldershot: Avebury.
Brew, A., y Boud, D. (1995). Teaching and research: Establishing the vital link with learning. *Higher Education, 29*, 261-273.
Brisolara, S. (1998). The history of participatory evaluation and current debates in the field. *New Directions for Evaluation, 80*, 25-41.
Brown, G., y Atkins, M. (1990). *Effective teaching in higher education*. Londres: Routledge.
Brunner, I., y Guzman, A. (1989). Participatory evaluation: A tool to assess projects and empower people. *New Directions for Program Evaluation, 42*, 9-17.
Bryman, A. (1984). The debate about quantitative and qualitative research: a question of method or epistemology? *British Journal of Sociology, 35* (1), 75-92.
Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. Londres: Unwin Hyman.
Bryman, A., y Burgess, R. G. (Eds.) (1999). *Qualitative research* (vols. I a IV). Londres: Sage.
Buendía, L.; Colás, M. P., y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
Burgess, R. G. (1984a). *In the field*. Londres: Allen Lane.
Burgess, R. G. (1984b). *The research process in educational settings: ten case studies*. Lewes: The Falmer Press.
Burgess, R. G. (1985a). *Field methods in the study of education*. Lewes: The Falmer Press.
Burgess, R. G. (Ed.) (1982). *Field research: a sourcebook and field manual*. Londres: Allen Lane.
Burgess, R. G. (Ed.) (1985b). *Strategies in educational research*. Lewes: The Falmer Press.
Burguess, R. G. (Ed.) (1984). *The research process in educational settings: ten case studies*. Londres: Falmer Press.
Burguess, R. G. (Ed.) (1989). *The ethics of educational research*. Londres: The Falmer Press.
Burke, B. (1998). Evaluating for a change: reflections on participatory evaluation. *New Directions for Evaluation, 80*, 43-67.
Butt, R.; Townsend, D., y Raymond, D. (1992). El uso de historias de profesores para la investigación, la enseñanza, el desarrollo del profesor y la mejora de la escuela. En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.), *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (II). Formación inicial y permanente* (pp. 203-219). Sevilla: Universidad de Sevilla.
Caballero Romero, J. J. (1991). Etnometodología: una explicación de la construcción social de la realidad. *Revista de Investigaciones Sociológicas, 56*, 83-114.
Cabrera, F. (1987). La investigación evaluativa en educación. En E. Gelpi, R. Zufjaur, F. Cabrera y A. Ferrández (Eds.), *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional* (pp. 97-137). Madrid: Largo Caballero.
Cajide, J. (1992). La investigación cualitativa: Tradiciones y perspectivas contemporáneas. *Bordón, 44* (4), 357-373.
Cajide, J. (1993). *Proyecto docente e investigador de Pedagogía Experimental*. Santiago. Universidad de Santiago.
Calderhead, J. (1997). La investigación educativa en Europa en los últimos diez años. *Revista de Educación, 312*, 9-20.
Cameron, B., y Mitchell, A. (1993). Reflective peer journals. *Journal of Advanced Nursing, 18*, 290-297.

Canales, M., y Peinado, A. (1995). Grupos de discusión. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 287-316). Madrid: Síntesis Psicología.

Candau, V. M. (1990). La Universidad hoy: entre el "claustro" y la "palestra". En E. López Franco, C. Fernández Ochoa, C. Flecha y I. Torres (Eds.), *La función social de la Universidad. Jornadas "Universidad para los 90"* (pp. 47-54). Madrid: Narcea.

Carnap, R.; Neurath, O., y Morris, C. (Eds.) (1938). *Foundations of the Unity of Science*. Chicago: University of Chigago Press.

Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.

Carr, W. (1996). *Una teoría crítica para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Carter, K. (1990). Teachers knowledge and learning to teach. En R. Houston (Ed.), *Handbook of research of teacher education* (pp. 291-310). Nueva York: MacMillan.

Cassell, J. (1982). Harms, benefits, wrongs, and rights in fieldwork. En J. E. Sieber (Ed.), *The ethics of social research. Fieldwok, regulation, and publication* (pp. 7-31). Nueva York: Springer-Verlag.

Castillejo, J. L. (1976). *Nuevas perspectivas en las ciencias de la educación*. Salamanca: Anaya.

Círculo de Educación Personalizada (1996). La investigación formativa en la universidad. En V. García Hoz (Ed.), *La educación personalizada en la universidad* (pp. 570-576). Madrid: Rialp.

Clandinin, D., y Conelly, F. (1987). Teacher's personal Knowledge: What counts as "personal" in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies, 19* (6), 487-500.

Clandinin, D., y Conelly, F. M. (1986a). Rhythms in teaching: the narrative study of teacher's personal knowledege of classroom. *Teaching and Teacher Education, 2* (4), 377-387.

Clandinin, J., y Conelly, F. M. (1986b). The reflective practitioner and practitioners narrative units. *Canadian Journal of Education, 11* (2), 184-198.

Clark, C., y Peterson, P. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En B. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza* (pp. 443-539). Barcelona: Paidós.

Clark, C., y Yinger, R. J. (1979). *Three studies on teacher planning*. East Lansing. Michigan State University. Institute for Research on Teaching. Research Series, n.º 55.

Clift, R. T.; Houston, W. R., y Pugach, M. C. (Eds.) (1990). *Encouraging reflective practice in education. An analysis of issues and programs*. Nueva York: Teachers College Press.

Cobb, A., y Hoffart, N. (1999). Teaching qualitative research through participatory coursework and mentorship. *Journal of Professional Nursing, 15* (6), 331-339.

Cobo Lozano, P. (1996). Análisis de las actuaciones de alumnos de 3.º de BUP en la resolución de problemas que comparan áreas de figuras geométricas. *Enseñanza de las Ciencias, 14* (2), 195-207.

Cochran-Smith, M., y Lytle, S. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher, 19* (2), 2-11.

Codd, J. (1989). Filosofía en acción. En R. Bates (Ed.), *Práctica Crítica de la Administración educativa* (pp. 156-169). Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia.

Coffey, A., y Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data. Complementary research design*. California: Sage.
Cohen, L., y Manion, L. (1985). *Research methods in education*. Reino Unido: Croom Helm.
Cohen, M. Z., y Omery, A. (1994). Schools of phenomenology: Implications for research. En J. M. Morse (Ed.), *Critical issues in qualitative research methods* (pp. 136-156). Londres: Sage.
Colás, M. P. (1997a). El análisis cualitativo de datos. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández (Eds.), *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 287-311). Madrid: McGraw-Hill.
Colás, M. P. (1997b). Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández (Eds.), *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 225-249). Madrid: McGraw-Hill.
Colás, M. P. (1997c). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía. En L. Buendía, M. P. Colás y F. Hernández (Eds.), *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 251-286). Madrid: McGraw-Hill.
Colás, M. P.; López Gorriz, I., y González Ramírez, T. (1990). Aplicaciones y aportaciones de la metodología de investigación-acción participativa a los programas de intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa, 8* (16), 271-275.
Colás, M. P., y Rebollo, M. A. (Eds.) (1993). *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.
Colás, P. (1992). El análisis de datos en la metodología cualitativa. *Revista de ciencias de la educación, 152*, 521-539.
Colás, P. (1994). La metodología cualitativa en España. Aportaciones científicas a la educación. *Bordón, 46* (4), 407-421.
Colás, P. (1997d). La investigación en la práctica. *Revista de Investigación Educativa, 15*(2), 119-142.
Colás, P., y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
Colectivo IOÉ (1996). *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Granada: CIDE.
Conde, F. (1995). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en el contexto de la historia de las ciencias. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 53-68). Madrid: Síntesis Psicología.
Conelly, F., y Clandinin, D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Research, 19*, 2-14.
Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, F. M. Connelly, D. J. Clandinin y M. Greene (Eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
Conrad, C. (1978). A grounded theory of academic change. *Sociology of Education, 51*(April), 101-112.
Conrad, C. (1982). Grounded theory: An alternative approach to research in higher education. *The Review of Higher Education, 5* (4), 259-269.
Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias (1997). Código deontológico de los profesionales de la educación. *Cuaderno de Información, 10,* 34-36.
Constas, M. A. (1998). The changing nature of educational research and a critique of postmodernism. *Educational Researcher, 27* (2), 26-33.

Contreras, J. (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación* (277), 5-28.

Cook, T. D., y Reichardt, C. S. (1986a). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. En T. D. Cook y C. S. Reichardt (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 25-58). Madrid: Morata.

Cook, T. D., y Reichardt, C. S. (1986b). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Corey, S. (1953). *Action research to improve school practices*. Nueva York: Columbia University.

Crabtree, B. F., y Miller, W. L. (1992). Primary care research: a multimethod typology and qualitative road map. En B. F. Crabtree y W. L. Miller (Eds.), *Doing qualitative research* (pp. 93-109). Londres: Sage.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. California: Sage.

Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record, 64* (672-683).

Crotty, M. (1998). *The foundations of social research. Meaning and perspective in the research process*. Londres: Sage.

Cruz Tomé, M. A. de la (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 38*, 19-35.

Cutcliffe, J. R., y McKenna, H. P. (1999). Establishing the credibility of qualitative research findings: the plot thickens. *Journal of Advanced Nursing, 30* (2), 374-380.

Chalmers, A. (1982). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. Madrid: Siglo XXI.

Chalmers, A. F. (1987). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* (5.ª ed.). Madrid: Siglo XXI.

Chandler, S. (1992). Displaying our lives: an argument against displaying our theories. *Theory into Practice, 31* (2), 126-131.

Cherryholmes, C. H. (1988). Construct validity and the discourses of research. *American Journal of Education, 96*, 421-457.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE.

Christians, C. G. (2000). Ethics and politics in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2.ª ed., pp. 133-155). Londres: Sage.

De Ketele, J., y Roegiers, X. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla.

De Landsheere, G. (1985). *Diccionario de la evaluación y la investigación educativas*. Barcelona: Oikos-Tau.

De Landsheere, G. (1988). History of educational research. En J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Oxford: Pergamon.

De Miguel, M. (1982). *Memoria sobre concepto, método, fuentes y programa de la disciplina de Pedagogía Experimental*. Oviedo.

De Miguel, M. (1986). La investigación educativa en los currícula de la enseñanza universitaria. *Educar, 10*, 123-144.

De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluce (Ed.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 60-77). Madrid: Narcea.
De Miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa, 18* (2), 289-317.
De Miguel, M.; Pascual, J.; San Fabián, J. L., y Santiago, P. (1996). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones.
De Miguel, M., *et al.* (1994). *Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria*. Madrid: Escuela Española.
Del Rincón, D. (1997a). *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*. Barcelona: Ediuoc.
Del Rincón, D. (1997b). *Proyecto docente e investigador*. León. Universidad de León.
Del Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
Delgado, J. M., y Gutiérrez, J. (Eds.) (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis Psicología.
Dendaluce, I. (1988a). Una reflexión metodológica sobre investigación educativa. En I. Dendaluce (Ed.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 13-41). Narcea: Madrid.
Dendaluce, I. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa, 26* (2), 9-32.
Dendaluce, I. (1998). Algunos retos metodológicos. *Revista de Investigación Educativa, 16*(1), 7-24.
Dendaluce, I. (1999). La investigación educativa en el tercer milenio. *Bordón, 51*(4), 363-376.
Dendaluce, I. (Ed.) (1988b). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
Denzin, N. K. (1970). *The research act*. Chicago: Aldine.
Denzin, N. K. (1994). Evaluating qualitative research in the poststructural moment: The lessons James Joyce teaches us. *Qualitative Studies in Education, 7* (4), 295-308.
Denzin, N. K. (1999). Evaluating qualitative research in the poststructural moment: The lesson James Joyce teaches us. En A. Bryman y R. G. Burgess (Eds.), *Qualitative research* (vol. III, pp. 311-329). Londres: Sage.
Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (1994a). Entering the field of qualitative research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-17). Londres: Sage.
Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (1998a). Entering the field of qualitative research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 1-34). Londres: Sage.
Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2000a). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-28). Londres: Sage.
Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.) (1994b). *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage.
Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.) (1998b). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Londres: Sage.
Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.) (2000b). *Handbook of qualitative research* (2.ª ed.). Londres: Sage.

Deyhle, D. L.; Hess, G. A., Jr., y LeCompte, M. D. (1992). Approaching ethical issues for qualitative researchers in education. En M. D. LeCompte, W. L. Millroy y J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 597-641). California: Academic Press.

Dobbert, M. L. (1982). *Ethnographic research*. Nueva York: Praeger Publications.

Domingo Segovia, J., y Fernández Cruz, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto/Instituto de Ciencias de la Educación.

Donald, P.; Gosling, S.; Hamilton, J.; Hawkes, N.; McKenzie, D., y Stronach, I. (1995). "No problem here": action research against racism in a mainly white area. *British Educational Research Journal, 21* (3), 263-275.

Durkin, T. (1997). Using computers in strategic qualitative research. En G. Miller y R. Dingwall (Eds.), *Context and method in qualitative research* (pp. 92-105). Londres: Sage.

Dzvimbo, K. P. (1994). Qualitative research in African education: notes and comments from Southern and Eastern Africa. *Qualitative Studies in Education, 7* (3), 197-205.

Echeverría, J. (1998). *Filosofía de la ciencia* (2.ª ed.). Madrid: Akal.

Echeverría, J. (1999). *Introducción a la metodología de la ciencia. La filosofía de la ciencia en el siglo XX*. Madrid: Cátedra.

Eddy, E. (1969). *Becoming a teacher*. Nueva York: Teachers College Press.

Eisenhart, M. A., y Howe, K. R. (1992). Validity in educational research. En M. D. LeCompte, W. L. Millroy y J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 642-679). California: Academic Press.

Eisner, E. W. (1976). Educational connoisseurship and educational criticism: Their forms and functions in educational evaluation. *Journal of Aesthetic Education, 10* (3-4), 135-150.

Eisner, E. W. (1990). The meaning of alternative paradigms for practice. En E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 88-102). Londres: Sage.

Eisner, E. W. (1997). The promise and perils of alternative forms of data representation. *Educational Researcher, 26* (6), 4-10.

Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. W., y Peshkin, A. (1990a). Introduction. En E. W. Eisner y A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education. The continuing debate* (pp. 1-14). Nueva York: Teachers College Press.

Eisner, E. W., y Peshkin, A. (Eds.) (1990b). *Qualitative inquiry in education. The continuing debate*. Nueva York: Teachers College Press.

Elbaz, F. (1981). The teachers practical knowledge: Report of a case study. *Curriculum Inquiry, 11* (1), 43-71.

Elbaz, F. (1988). Knowledge and discourse. The evolution of research on teacher thinking. Paper presented ant the Conference of the International Study Association of Teacher Thinking. University of Nottingham.

Elbaz-Luwisch, F. (1997). Narrative research: Political issues and implications. *Teaching and Teacher Education, 13* (1), 75-83.

Elliott, J. (1984). *¿Qué es la investigación-acción en las escuelas?* Paper presentado en Seminario sobre "Métodos y técnicas de investigación-acción en la escuela", Málaga.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Elliott, J. (1991). Changing contexts for educational evaluation: the challenge for methodology. *Studies in Educational Evaluation, 17*, 215-238.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Elliott, J. (1999). La relación entre "comprender" y "desarrollar" el pensamiento de los docentes. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J. F. Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 364-378). Madrid: Akal.

Elliott, R.; Fischer, C. T., y Rennie, D. L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British Journal of Clinical Psychology, 38*, 215-229.

Ellis, J. (1994). Narrative inquiry with children: a generative form of preservice teacher research. *Qualitative Studies in Education, 7* (4), 367-380.

Erickson, F. (1973). What makes school ethnography "ethnographic"? *Anthropology and Education Quarterly, 4* (2), 10-19.

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Barcelona: Paidós/MEC.

Escolano, A. (1985). Las Ciencias de la Educación. Problemas epistemológicos. En S. De la Torre, M. Fortuny, M. D. Millán, J. M. Puig y J. Trilla (Eds.), *Textos de Pedagogía. Conceptos y tendencias en las ciencias de la educación* (pp. 35-38). Barcelona: PPU.

Escudero Muñoz, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa, 3*, 5-39.

Escudero, T. (1992). Modelos de evaluación de la docencia universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria, 4*, 63-73.

Escudero, T. (1996). *Proyecto Docente e Investigador. Investigación evaluativa en el Instituto de Ciencias de la Educación*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Espín, J. V., y Rodríguez, M. (1993). *L'avaluació dels aprenentatges a la universitat*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Espinet, M. (1992). De la investigación educativa a la investigación en la acción: una respuesta al malestar de la comunidad educativa. En J. C. Rué (Ed.), *Investigar para innovar en educación* (pp. 83-100). Barcelona: ICE/UAB.

Evertson, C., y Green, J. (1989). La observación como indagación y método. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II* (pp. 303-422). Barcelona: Paidós.

Fay, B. (1993). The elements of critical social science. En M. Hammersley (Ed.), *Social research. Philosophy, politics and practices* (pp. 33-36). Londres: Sage.

Feldman, M. S. (1995). *Strategies for interpreting qualitative data* (vol. 33). California: Sage.

Fernández Buey, F. (1991). *La ilusión del método. Ideas para un racionalismo bien atemperado*. Barcelona: Crítica.

Fernández Cano, A. (1997). Evaluación de la investigación educativa española: una revisión integrativa de realizaciones en 25 años. *Revista española de Pedagogía*, 279-301.

Fernández Sierra, J. (1999a). Reorientar la evaluación para transformar la práctica educativa. En J. Fernández Sierra (Ed.), *Acción psicopedagógica en educación secundaria: reorientando la orientación* (pp. 333-359). Málaga: Aljibe.

Fernández Sierra, J. (Ed.) (1999b). *Acción psicopedagógica en educación secundaria: reorientando la orientación*. Málaga: Aljibe.

Fernández Sierra, J., y Carrión Martínez, J. J. (1999). De orientadores a psicopedagogos: la formación de un nuevo profesional. En J. Fernández Sierra (Ed.), *Acción psicopedagógica en educación secundaria: reorientando la orientación* (pp. 65-78). Málaga: Aljibe.

Fernández Sierra, J., y Santos Guerra, M. A. (1992). *Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud. Una experiencia hospitalaria*. Málaga: Aljibe.

Ferrández, A., y Sarramona, J. (Eds.) (1987). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya.

Ferrer, V. (1994). *La metodologia didàctica a l'ensenyament universitari*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Fetterman, D. M. (1989). *Ethnography: step by step. Applied social research methods*. Londres: Sage.

Filstead, W. J. (1986). Métodos cualitativos. Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa. En T. D. Cook y C. S. Reichardt (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 59-79). Madrid: Morata.

Fine, G. A., y Deegan, J. G. (1996). Three principles of Serendip: insight, chance, and discovery in qualitative research. *Qualitative Studies in Education, 9* (4), 434-447.

Firestone, W. A. (1990). Accommodation. Toward a paradigm-praxis dialectic. En E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 105-124). Londres: Sage.

Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. Londres: Sage.

Flinders, D. J., y Mills, G. E. (Eds.) (1993). *Theory and concepts in qualitative research. Perspectives from the field*. Nueva York: Teachers College Press.

Fontes, L., y Piercy, F. P. (2000). Engaging students in qualitative research through experiential class activities. *Teaching of Psychology, 27* (3), 174-179.

Forner, A. (1991). Investigación y maestros. *Cuadernos de Pedagogía, 195*, 80-81.

Forner, A., y Latorre, A. (1996). *Diccionario terminológico de investigación educativa y psicopedagógica*. Barcelona: EUB.

Fourez, G. (1994). *La construcción del conocimiento científico*. Madrid: Narcea.

França-Tarragó, O. (1999). *Ética para psicólogos. Introducción a la Psicoética* (2.ª ed.). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Fullat, O., y Sarramona, J. (1982). *Cuestiones de educación*. Barcelona: Ceac.

Fundació Catalana per a la Recerca (Ed.) (1995). *La responsabilitat social dels científics*. Barcelona: Fundació Catalana per a la Recerca.

Fundació Catalana per a la Recerca (Ed.) (1997). *Humanisme i responsabilitat dels científics*. Barcelona: Fundació Catalana per a la Recerca.

Gadamer, H. G. (1975). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.

Galagovsky, L. R.; Bonán, L., y Adúriz Barvo, A. (1998). Problemas con el lenguaje científico en la escuela. Un análisis desde la observación de clases de ciencias naturales. *Enseñanza de las Ciencias, 16* (2), 315-321.

Galino, A. (1990). Misión de la universidad. En E. López Franco, C. Fernández Ochoa, C. Flecha y I. Torres (Eds.), *La función social de la Universidad. Jornadas "Universidad para los 90"* (pp. 55-63). Madrid: Narcea.

García, E., Gil, J., y Rodríguez, G. (1994). Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa. *Revista de Investigación Educativa, 23* (1), 179-213.

García Hoz, V. (1975). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.

García Jiménez, E. (1994). Investigación etnográfica. En V. García Hoz (Ed.), *Métodos de investigación personalizada* (pp. 343-375). Madrid: Rialp.

García Ramos, J. M. (1996). *Proyecto docente e investigador*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

García Selgas, F. (1994). Análisis del sentido de la acción: el trasfondo de la intencionalidad. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 493-528). Madrid: Síntesis.

Garrick, J. (1999). Doubting the philosophical assumptions of interpretive research. *Qualitative Studies in Education, 12* (2), 147-156.

Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Gehrke, N. (1981). A grounded theory study of beginning teachers' role personalization through reference group relations. *Journal of Teacher Education, 32* (6), 34-38.

Gehrke, N. (1982). Teachers' role conflicts: A grounded theroy-in-process. *Journal of Teacher Education, 33* (1), 41-46.

Generalitat de Catalunya (1993). *L'Ensenyament Secundari Obligatori i el Batxillerat en la nova proposta educativa* (3.ª ed.): Departament d'Ensenyament.

Gephart, W. (1969). *The eight general research methodologies: A facet analysis of the research process*. Center on Evalution Development and Research: Phi Delta Kappa Occasional Paper.

Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzman, S.; Scott, P., y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Giddens, A. (1979). *Central problems in a social theory: actions, structure and contradictions in social analysis*. London: McMillan.

Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.

Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

Gimeno Sacristán, J. (1982). *La Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1983). El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de formación de profesores. *Educación y Sociedad, 2*, 51-73.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona: Paidós/MEC.

Gispert, C. (Ed.) (1999). *Enciclopedia general de la educación*. Barcelona: Océano.

Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

Glesne, C., y Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers. An introduction*. Nueva York: Longman.

Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando, FL: Academic Press.

Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gómez Chacón, I. M. (1998). Una metodología cualitativa para el estudio de las influencias afectivas en el conocimiento de las matemáticas. *Enseñanza de las Ciencias, 16*(3), 431-450.

Gómez Chacón, I. M. (2000). *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*. Madrid: Narcea.

González, R. (1996). *La iniciación en la escuela del maestro novel*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona.

Goodson, I. (1988). Teachers' life stories and studies of curriculum. En I. F. Goodson (Ed.), *The making of curriculum. Collected Essays*. Philadelphia: Falmer Press.

Goodson, I. F. (1994). Qualitative research in Canadian teacher education: developments in the eye of a vacuum. *Qualitative Studies in Education, 7* (3), 227-237.
Goyette, G., y Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.
Green, J. (1998). Commentary: Grounded theory and the constant comparative method. *British Medical Journal, 316*, 1064-1065.
Green, J. (1999). Commentary: Generalisability and validity in qualitative research. *British Medical Journal, 319*, 421.
Greene, J. C. (1990). Three views on the nature and role of knowledge in social science. En E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 227-245). Londres: Sage.
Greene, J. C. (1994). Qualitative program evaluation: Practice and promise. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 530-544). Londres: Sage.
Greene, J. C. (2000). Understanding social programs through evaluation. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 981-999). Londres: Sage.
Griffiths, M. (1995a) (Auto)Biography and epistemology. *Educational Review, 47* (1), 75-88.
Griffiths, M. (1995b). Making a difference: feminism, post-modernism and the methodology of educational research. *British Educational Research Journal, 21* (2), 219-235.
Grumet, M. (1980). Autobiography and reconceptualisation. *Journal of Curriculum Theorizing, 2* (2), 155-158.
Guba, E. G. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. Los Angeles, CA: Universidad de California, Center for the Study of Evaluation.
Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3.ª ed., pp. 148-165). Madrid: Akal.
Guba, E. G. (1990a). The alternative paradigm dialog. En E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 17-27). Londres: Sage.
Guba, E. G. (Ed.) (1990b). *The paradigm dialog*. Londres: Sage.
Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the uselfulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Londres: Sage.
Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1990). *Fourth generation evaluation* (2.ª ed.). London: Sage.
Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Londres: Sage.
Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la antropología postmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Legasa.
Gutiérrez Zuloga, I. (1990). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Ediciones Paulinas.
Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus (Versión original en 1968).
Habermas, J. (1984). *Ciencia y tecnología como ideología*. Madrid: TECNOS.
Habermas, J. (1991). *Ciutadania política i identitat nacional*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona. Colecció Actes Universitaris.

Hager, P., y Butler, J. (1996). Two models of educational assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 21* (4), 367-377.
Hammack, F. M. (1997). Ethical issues in teacher research. *Teachers College Record, 99*(2), 247-265.
Hammersley, M. (1989). *The dilemma of qualitative method. Herbert Blume and the Chicago tradition*. Londres: Routledge.
Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography?* Londres: Routledge.
Hammersley, M. (Ed.) (1993). *Social research. Philosophy, politics and practices*. Londres: Sage.
Hanson, N. R. (1958). *Patterns of Discovery*. Cambridge: Cambridge University Press.
Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata (Original en inglés en 1992).
Hargreaves, A. (1997). La investigación educativa en la era postmoderna. *Revista de Educación, 312*, 111-130.
Heath, S. B. (2000). Linguistics in the study of language in education. *Harvard Educational Review, 70* (1), 49-59.
Hempel, C. G. (1969). *On the structure of scientific Theories*. East Lansing. Michigan: Michigan State University Press.
Hernández, F. (1992). La dimensión relacional en la investigación educativa. En J. C. Rué (Ed.), *Investigar para innovar en educación* (pp. 121-136). Barcelona: ICE/UAB.
Hernández Pina, F. (1993a). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa, 22* (2), 117-150.
Hernández Pina, F. (1993b). *Proyecto Docente e Investigador. Pedagogía Experimental.* Universidad de Murcia.
Hernández Pina, F. (1996). La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Investigación Educativa, 14* (2), 25-50.
Heron, J. (1996). *Cooperative inquiry: research into the human condition*. Londres: Sage.
Heron, J., y Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative inquiry, 3*, 274-294.
Heshusius, L. (1990). Discussion on criteria. En E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 198-201). Londres: Sage.
Hewett, E. L. (1904). Anthropology and education. *American Anthropologist, 6*, 574-575.
House, E. R. (1976). Justice in evaluation. En G. V. Glass (Ed.), *Evaluation studies review annual* (vol. 1). Beverly Hills, CA: Sage.
House, E. R. (1977). *The logic of evaluative argument*. Los Angeles: University of California, Center for the Study of Evaluation.
House, E. R. (1980). *Evaluating with validity*. Beverly Hill, CA: Sage.
House, E. R. (1990). An ethics of qualitative field studies. En E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 158-164). Londres: Sage.
House, E. R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
House, E. R.; Mathison, S., y McTaggart, R. (1989). Validity and teacher inference. *Educational Researcher, 18* (7), 11-15, 26.
Houser, N. (1990). Teacher-researcher: The synthesis of roles for teacher empowerment. *Action in Teacher Education, 12* (2), 55-59.
Howe, K., y Eisenhart, M. (1993). Criterios de investigación cualitativa (y cuantitativa). Prolegómenos. *Revista de Educación, 300*, 173-189.
Howe, K. R. (1992). Getting over the quantitative-qualitative debate.
Howe, K. R. (1998). The interpretive turn and the new debate in education. *Educational Researcher, 27* (8), 13-20.

Huber, G., y Marcelo, C. (1990). Algo más que recuperar palabras y contar frecuencias: la ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos. *Revista de Enseñanza, 8*, 69-85.

Huberman, M. (1988). Teachers careers and social improvement. *Journal of Curriculum Studies, 20*, 119-132.

Huberman, S. (1999). *Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión*. Buenos Aires: Paidós.

Husen, T. (1988). Paradigmas de la investigación en educación. Un informe del estado de la cuestión. En I. Dendaluce (Ed.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 46-59). Madrid: Narcea.

Husen, T. (1997). Research paradigms in education. En J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology and measurement: an international handbook* (2.ª ed., pp. 16-21). Oxford: Pergamon.

Husen, T., y Postlethwaite, N. (Eds.) (1994). *International Encyclopedia of Education* (2.ª ed.). Oxford: Pergamon Press.

Hutchinson, S., y Webb, R. B. (1990). Teaching qualitative research. En J. Morse (Ed.), *Qualitative nursing research: a contemporary dialogue* (pp. 301-321). Londres: Sage.

Hutchinson, S. A. (1988). Education and grounded theory. En R. R. Sherman y R. B. Webb (Eds.), *Qualitative research in education: Focus and methods* (pp. 123-140). Philadelphia, PA: The Falmer Press.

Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Jacob, E. (1987). Qualitative research traditions: A review. *Review of Educational Research, 57* (1), 1-50.

Jacob, E. (1988). Clarifying qualitative research: A focus on traditions. *Educational Researcher, 17* (1), 16-24.

Janesick, V. J. (1994). The dance of qualitative research design. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 209-219). Nueva York: Sage.

Jansen, G., y Peshkin, A. (1992). Subjectivity in qualitative research. En M. D. LeCompte, W. L. Millroy y J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 681-725). California: Academic Press.

Jay, M. (1974). *La imaginación dialéctica. Una historia de la Escuela de Frankfurt*. Madrid: Taurus.

Johnson, J. L. (1997a). Generalizability in qualitative research. En J. M. Morse (Ed.), *Completing a qualitative project. Details and dialogue* (pp. 191-208). California: Sage.

Johnson, R. B. (1997b). Examining the validity structure of qualitative research. *Education, 118* (2), 282-292.

Jordan, S., y Yeomans, D. (1995). Critical ethnography: problems in contemporary theory and practice. *British Journal of Sociology of Education, 16* (3), 389-408.

Jupp, V., y Norris, C. (1993). Traditions in documentary analysis. En M. Hammersley (Ed.), *Social research. Philosophy, politics and practices* (pp. 37-51). Londres: Sage.

Keeves, J. P. (Ed.) (1997). *Educational research, methodology and measurement: an international handbook* (2.ª ed.). Oxford: Pergamon.

Kelchtermans, G.; Vandenberghe, R., y Schratz, M. (1994). The development of qualitative research: efforts and experiences from continental Europe. *Qualitative Studies in Education, 7* (3), 239-255.

Kelle, U. (1995). Introduction: An overview of computer-aided methods in qualitative research. En U. Kelle, G. Prein y K. Bird (Eds.), *Computer-aided data qualitative analysis. Theory, methods and practice* (pp. 1-17). Londres: Sage.

Kelle, U., y Laurie, H. (1995a). Computer use in qualitative resrach and issues of validity. En U. Kelle, G. Prein y K. Bird (Eds.), *Computer-aided qualitative data analysis. Theory, methods and practice* (pp. 19-28). Londres: Sage.

Kelle, U., y Laurie, H. (1995b). Computer use in qualitative research and issues of validity. En U. Kelle, G. Prein y K. Bird (Eds.), *Computer use in qualitative resrach and issues of validity* (pp. 19-28). Londres: Sage.

Kelle, U.; Prein, G., y Bird, K. (Eds.) (1995). *Computer-aided qualitative data analysis. Theory, methods and practice*. Londres: Sage.

Kemmis, S. (1996). Emancipatory aspirations in a postmodern era. En O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research* (pp. 199-242). Londres: The Falmer Press.

Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Kemmis, S., y McTaggart, R. (2000). Participatory action research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2.ª ed., pp. 567-605). Londres: Sage.

Kessels, J. P. A. M., y Korthagen, F. A. J. (1996). The relationship between theory and practice: back to the classics. *Educational Researcher, 25* (3), 17-22.

Kincheloe, J. L. (1991). *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment*. Londres: The Falmer Press.

Kincheloe, J. L. (2002). *El bricolaje en la educación multicultural. Un nuevo enfoque en la investigación cualitativa.* Conferencia presentada en las jornadas "Canvi Educatiu i Social IV. Repensar el multiculturalismo". Barcelona, 14 y 15 de noviembre de 2002. Organizadas por CREA (Centre de Recerca Social i Educativa).

Kincheloe, J. L., y McLaren, P. L. (1994). Rethingking critical theory and qualitative research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 138-157). Londres: Sage.

Kirk, J., y Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Londres: Sage.

Koetting, J. R. (1984). *Foundations of naturalistic inquiry: developing a theory base for understanding individual interpretations of reality*.

Kolakowski, L. (1993). An overall view of positivism. En M. Hammersley (Ed.), *Social research. Philosophy, politics and practices* (pp. 1-8). Londres: Sage.

Krippendorf, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

Krueger, K. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

Kuhn, T. S. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Labaree, D. F. (1998). Educational researchers: living with a lesser form of knowledge. *Educational Researcher, 27* (8), 4-12.

Lally, V., y Scaife, J. (1995). Towards a collaborative approach to teacher empowerment. *Bristish Educational Research Journal, 21* (3), 323-338.

Lampert, M. (2000). Knowing teaching: The intersection of research on teaching and qualitative research. *Harvard Educational Review, 70* (1), 86-99.

Landsheere, G. d. l. (1977). *La formación de los enseñantes de mañana*. Madrid: Narcea.

Langlois, F.; Grea, J., y Viard, J. (1995). Influencia de la formulación del enunciado y del control didáctico sobre la actividad intelectual de los alumnos en la resolución de problemas. *Enseñanza de las Ciencias, 13* (2), 179-191.

Larrosa, J. (Ed.) (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La piqueta.

Larrosa, J.; Arnaus, R.; Ferrer, V.; Pérez de Lara, N.; Connelly, F. M.; Clandinin, D. J., y Greene, M. (Eds.) (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Larson, S. (1987). Learning from experience: teachers' conceptions of changes in their professional practice. *Journal of Curriculum Studies, 19* (1), 35-43.

Lather, P. (1986). Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a soft place. *Interchange, 17*, 63-84.

Lather, P. (1992). Critical frames in educational research: feminist and post-structural perspectives. *Theory into Practice, 31* (2), 87-99.

Lather, P. (1993). Fertile obsession: Validity after poststructuralism. *Sociological Quarterly, 34* (4), 673-693.

Latiesa, M. (1991). *El pluralismo metodológico en la investigación social. Ensayos típicos*. Granada: Servicio de Publicaciones.

Latorre, A. (1992). *La reflexión en la formación del profesor.* Universidad de Barcelona, Barcelona.

Latorre, A. (1995). *Proyecto docente de investigación educativa en la formación del profesorado.* Universidad de Barcelona, Barcelona.

Latorre, A.; Del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

Latorre, A., y Rodríguez, M. L. (1985). Què és la recerca acció? *Butlletí dels mestres, 193*, 5-8.

Lave, J., y Kvale, S. (1995). What is anthropological research? An interview with Jean Lave by Steinar Kvale. *Qualitative Studies in Education, 8* (3), 219-228.

Lázaro, Á. J. (1998). Ética profesional y códigos deontológicos. En R. C. Bisquerra (Ed.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 449-456). Barcelona: Praxis.

Le Boterf, G. (1981). *La investigación participativa como proceso de educación crítica. Lineamientos metodológicos*. Brasil.

LeCompte, M. D. (1990). Emergent paradigms. How new? How necessary? En E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 246-255). Londres: Sage.

LeCompte, M. D. (1995). Un matrimonio conveniente: Diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 1* (1).

LeCompte, M. D.; Millroy, W. L., y Preissle, J. (Eds.) (1992). *The handbook of qualitative research in education*. California: Academic Press.

LeCompte, M. D., y Preissle, J. (1992). Toward an ethnology of student life in schools and classrooms: Synthesizing the qualitative research tradition. En M. D. LeCompte, W. L. Millroy y J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 815-859). San Diego, CA: Academic Press.

LeCompte, M. D., y Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research* (2.ª ed.). California: Academic Press.

Leino-Kilpi, H., y Tuomaala, U. (1989). Research ethics and nursing science: an empirical example. *Journal of Advanced Nursing, 14*, 451-458.

Leocata, F. (1996). *El conocimiento y la educación hoy. Líneas para un plan de formación docente*. Buenos Aires: EDBA.

Lerena, C. (1987). *Educación y sociología en España*. Madrid: Akal.
Lewy, A. (Ed.) (1991). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon.
Lincoln, Y., y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage.
Lincoln, Y., y Guba, E. (1999). Establishing trustworthiness. En A. Bryman y R. G. Burgess (Eds.), *Qualitative research* (vol. III, pp. 397-444). Londres: Sage.
Lincoln, Y. S. (1990). The making of a constructivist. En E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 67-87). Londres: Sage.
Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry, 1* (3), 275-289.
Lincoln, Y. S. (1997). Reading respone-ably: ethnography and prudential caring. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 10* (2), 161-164.
Lincoln, Y. S., y Denzin, N. K. (2000). The seventh moment. Out of the past. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1047-1065). Londres: Sage.
Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2.ª ed., pp. 163-213). Londres: Sage.
Lipps, G., y Grant, P. R. (1990). A participatory method of assessing program implementation. *Evaluation review, 14* (4), 427-434.
Lipson, J. G. (1994). Ethical issues in ethnography. En J. M. Morse (Ed.), *Critical issues in qualitative research methods* (pp. 333-355). Londres: Sage.
Lomax, P., y Parker, Z. (1995). Accounting for ourselves: the problematic of representing action research. *Cambridge Journal of Education, 25* (3), 301-314.
López Górriz, I. (1992). La investigación-acción como metodología de teorización y formación del profesor desde su práctica. *Revista de Investigación Educativa, 20*, 71-92.
López Górriz, I. (1998). *Metodología de investigación-acción. Trayectoria histórica y encuadres epistemológicos y metodológicos de la investigación-acción.* Sevilla: Grupo de Investigación M.I.D.O. Universidad de Sevilla.
López Górriz, I.; González Ramírez, T., y Colás, M. P. (1990). La metodología participativa en la exploración y el diagnóstico de necesidades. *Revista de Investigación Educativa, 8* (16), 277-280.
López-Barajas, E., y Montoya Saenz, J. M. (Eds.) (1994). *La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas*. Madrid: UNED.
Lyotard, J. F. (1984). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
Llinares, S. (1992). Los mapas cognitivos como instrumento para investigar las creencias epistemológicas de los profesores. En C. Marcelo (Ed.), *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Irala, Argentina: Cincel.
Macbeth, D. (1998). Qualitative methods and the "Analytic Gaze": An affirmation of Scientism? *Interchange, 29* (2), 137-168.
MacDonald, B. (1976). Evaluation and the control of education. En D. Tawney (Ed.), *Curriculum evaluation today: trends and implications* (pp. 125-136). Londres: McMillan.
Madriz, E. (2000). Focus groups in feminist research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2.ª ed., pp. 835-850). Londres: Sage.
Maggs-Rapport, F. (2000). Combining methodological approaches in research: ethnography and interpretive phenomenology. *Journal of Advanced Nursing, 31* (1), 219-225.

Maguire, M., y Ball, S. J. (1994). Researching politics and the politics of research: recent qualitative studies in the UK. *Qualitative Studies in Education, 7* (3), 269-285.
Manheim, H. L. (1982). *Investigación sociológica. Filosofía y métodos*. Barcelona: CEAC.
Manning, P. K., y Cullum-Swan, B. (1994). Narrative, content, and semiotic analysis. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 463-477). Londres: Sage.
Manzanares Moya, M. A. (1998). Conceptos básicos de la formación-acción como estrategia de formación en la empresa. *Revista Española de Pedagogía, 208*, 115-142.
Manzano, N. (1995). Deontología en el asesoramiento psicopedagógico. En Á. Lázaro (Ed.), *Psicopedagogía. Formación de profesores de educación secundaria*. Madrid: ICE de la Universidad Complutense de Madrid.
Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
Marcelo, C. (1992a). Dar sentido a los datos: La combinación de perspectivas cualitativa y cuantitativa en el análisis de entrevistas. En C. Marcelo (Ed.), *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos* (pp. 13-48). Irala, Argentina: Cincel.
Marcelo, C. (1993). *Proyecto Docente e Investigador. Área de Didáctica y Organización Escolar*. Universidad de Sevilla.
Marcelo, C. (Ed.) (1992b). *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Irala, Argentina: Cincel.
Marcelo, C. (1996). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. En J. M. Vez Jeremías y L. Montero, *Didáctica general y didáctica específica*. Santiago de Compostela: Tórculo.
Marcus, G. E. (1994). What comes (just) after "post"? The case of ethnography. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 563-574). Londres: Sage.
Marín, M. A. (En prensa). El método del caso en la orientación psicopedagógica. En R. Bisquerra y M. Álvarez (Eds.). *Manual de orientación y tutoría.*
Marshall, C. (1990). Goodness criteria. Are they objective or judgment calls? En E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 188-199). Londres: Sage.
Marshall, C., y Rossman, B. (1989). *Designing qualitative research*. California: Sage.
Martínez, A. (1987). La vivencia del fracaso escolar en el alumno. En F. Etxeberría (Ed.), *El fracaso de la escuela*. San Sebastián: Ereín.
Martínez González, R.-A. (1997). Experiencia de investigación-acción para analizar las necesidades de cooperación entre las familias y los centros escolares. *Bordón, 49* (2), 155-163.
Martínez López, M. (1997). Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la IAP para un autoconocimiento de los nuevos movimientos sociales. *Política y sociedad, 25*, 205-227.
Martínez, M. (1982). *La psicología humanista. Fundamentación epistemológica, estructura y método.* México: Trillas.
Martínez Sánchez, A. (1992). El desarrollo profesional cooperativo. Estudio de una experiencia. *Revista de Investigación Educativa, 20*, 93-108.
Marton, F. (1994). Phenomenography. En T. Husen y T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (2.ª ed., pp. 4424-4429). Oxford, U.K.: Pergamon.
Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. Londres: Sage.

Masterman, M. (1975). La naturaleza del paradigma. En I. Lakatos y A. E. Musgrave (Eds.), *La crítica y el desarrollo del conocimiento*. Barcelona: Grijalbo.
Mateo, J. (1986). *Proyecto docente e investigador*. Universidad de Barcelona.
Mateo, J. (1989). L'avaluació en l'organització de centres. *III Curs sobre Avaluació Educativa*, Societat Catalana de Pedagogia, Barcelona.
Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review, 62* (3), 279-300.
Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design* (vol. 41). California: Sage.
Maxwell, J. A. (1998). Designing a qualitative study. En L. Bickman y D. J. Rog (Eds.), *Handbook of applied social research methods* (pp. 69-100). California: Sage.
McDonald, B. (1976). Evaluation and the control of education. En D. A. Tawney (Ed.), *Curriculum evaluation today: Trends and implications*. Londres: Falmer.
McEwan, H. (1997). The functions of narrative and research on teaching. *Teaching and Teacher Education, 13* (1), 85-92.
McEwen, N. (1992). Quality criteria for maximizing the use of research. *Educational Researcher, 21* (7), 20-32.
McIntyre, D. (1997). The profession of educational research. *British Educational Research Journal, 23* (2), 127-140.
McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
McMillan, J. H., y Schumacher, S. (1993). *Research in education. A conceptual introduction*. Nueva York: Harper Collins College Publishers.
Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa: A psychological study of primitive youth for western civilisation*. Nueva York.: Morrow. Traducción española: *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa,* Barcelona. Laia (4.ª ed).
Mead, M. (1930). *Growing up in new Guinea: A comparative study of primitive education*. Nueva York: Morrow.
Medina, A., y Villar, L. M. (Eds.) (1995). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas, S. A.
Medina, J. L. (1996). *La pedagogía del cuidado: racionalidad, tradición y poder en el currículum de enfermería. Un estudio interpretativo.* Tesis doctoral publicada. Universidad de Barcelona.
Medina, J. L. (2001). *Proyecto docente. Formación y desarrollo profesional en la función pedagógica. Departamento de Didáctica y Organización Educativa (UB)*. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona.
Medina, J. L., y Sandín, M. P. (1994). Fundamentación epistemológica de la teoría del cuidado (I). *Enfermería Clínica, 4* (5), 221-231.
Medina, J. L., y Sandín, M. P. (1995). Epistemología y enfermería (II). Paradigmas de la investigación enfermera. *Enfermería Clínica, 5* (1), 40-44.
Merriam, S. B. (1990). *Case study research in education*. Oxford: University Press.
Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology. Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Londres: Sage.
Metz, M. H. (2000). Sociology and qualitative methodologies in educational research. *Harvard Educational Review, 70* (1), 60-74.
Midkiff, R. M., y Burke, J. P. (1987). An action research strategy for selecting and conducting program evaluations. *Psychology in the schools, 24*, 135-144.
Mies, M. (1993). Towards a methodology for feminist research. En M. Hammersley (Ed.), *Social research. Philosophy, politics and practices* (pp. 64-82). Londres: Sage.
Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2.ª ed.). Londres: Sage.
Miller, G., y Dingwall, R. (Eds.) (1997). *Context and method in qualitative research*. Londres: Sage.
Miller, S. I., y Fredericks, M. (1991). Postpositivistic assumptions and educational research: Another view. *Educational researcher, 20* (4), 2-8.
Mingorance, P. (1991). *Metáfora y pensamiento profesional*. Sevilla: GID-Arquetipo.
Mishler, E. G. (1990). Validation in inquiry-guided research: The role of exemplars in narrative studies. *Harvard Educational Review, 60* (4), 415-443.
Montessori, M. (1913). *Pedagogical Anthropology*. Nueva York: Stokes. Traducción española: *Antropología pedagógica.* Barcelona, Araluce, 1921.
Moreira, M. A. (1994). Diez años de la revista "Enseñanza de las Ciencias": de una ilusión a una realidad. *Enseñanza de las Ciencias, 12* (2), 147-153.
Morse, J. M. (1994). Designing funded qualitative research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 220-235). Londres: Sage.
Morse, J. M. (1997a). Considering theory derived from qualitative research. En J. M. Morse (Ed.), *Completing a qualitative project. Details and dialogue* (pp. 163-189). California: Sage.
Morse, J. M. (Ed.) (1997b). *Completing a qualitative project. Details and dialogue*. California: Sage.
Moya Otero, J. (1999). *Proyecto docente: Métodos de investigación educativa.* Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
Munby, H. (1986). "Metaphor in the thinking of teachers: an exploratory study. *Journal of Curriculum Studies, 18* (3), 197-209.
Munné, F. (1995). Prólogo. En A. Aguirre (Ed.), *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. V-VII). Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria. Marcombo.
Murillo, F. J. (1999). Internet: nuevas herramientas para la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa, 17* (2), 495-499.
Murray, R. (Ed.) (1990). *The Encyclopedia of Human Development and Education. Theory, Research and Studies*. Oxford: Pergamon.
Nelson, C.; Treichler, P. A., y Grossberg, L. (1993). Cultural studies. En L. Grossberg, C. Nelson y P. A. Treichler (Eds.), *Cultural studies* (pp. 1-16). Nueva York: Routledge.
Newcomb, J., y Conrad, C. (1981). A theory of mandated academic change. *Journal of Higher Education, 52* (6), 555-577.
Niaz, M. (1997). Can we integrate qualitative and quantitative research in science education? *Science and Education, 6*, 291-300.
Ogbu, J. U. (1993). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En H. M. Velasco, F. J. García Castaño y Á. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 145-174). Madrid: Trotta.
Oldfather, P., y West, J. (1994). Qualitative research as jazz. *Educational Researcher, 23*(8), 22-26.
Olson, M. W. (Ed.) (1991). *La investigación-acción entra en el aula*. Buenos Aires: Aique.
Orden Hoz, A. de la (1981a). La perspectiva experimental en Pedagogía. *Revista Española de Pedagogía, 153*, 99-111.
Orden Hoz, A. de la (1981b). Víctor García Hoz y la introducción de la Pedagogía experimental en España. *Bordón, 239*, 379-386.

Orden Hoz, A. de la (1988a). Informática e investigación educativa. En I. Dendaluce (Ed.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 276-295). Madrid: Narcea.
Orden Hoz, A. de la (1988b). La calidad de los centros educativos asunto para un congreso. *Bordón, 40* (2), 149-161.
Orden Hoz, A. de la (1990). La evaluación de los efectos de los programas de intervención. *Revista de Investigación Educativa, 8* (16), 61-76.
Orden Hoz, A. de la (1993). Influencia de la evaluación del aprendizaje en la eficacia de la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa, 22*, 7-41.
Orden Hoz, A. de la (1997). Evaluación y optimización educativa. En H. Salmerón Pérez (Ed.), *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento* (pp. 13-28). Granada: Grupo Editorial Universitario.
Orden Hoz, A. de la (1999). Qué educación para qué sociedad. Un congreso ante el cambio de milenio. *Bordón, 51* (4), 361-362.
Orden Hoz, A. de la, y Mafokozi, J. (1997). Implicaciones de algunos planteamientos epistemológicos post-positivistas en la investigación educativa. *Bordón, 49* (4), 347-359.
Orden Hoz, A. de la, y Mafokozi, J. (1999). La investigación educativa: naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y la política educativas. *Revista de Investigación Educativa, 17* (1), 7-29.
Ortega Esteban, J. (1978). Hacia una ciencia de la educación. En A. Escolano, V. Sánchez de Zavala y otros (Eds.), *Epistemología y Educación. I. Seminario de problemas epistemológicos de las Ciencias de la Educación* (pp. 141-151). Salamanca: Sígueme.
Ortí, A. (1995). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
Page, R. N. (1997a). Teaching about validity. *Qualitative Studies in Education, 10* (2), 145-155.
Page, R. N. (1997b). A thought about curriculum in qualitative research methods. *Qualitative Studies in Education, 10* (2), 171-173.
Page, R. N. (2000a). Future directions in qualitative research. *Harvard Educational Review, 70* (1), 100-108.
Page, R. N. (2000b). The turn inward in qualitative research. *Harvard Educational Review, 70* (1), 23-38.
Palazón, F. (1993). El educador crítico como educador social. En J. Sáez Carreras (Ed.), *El educador social* (pp. 143-164). Murcia: Universidad de Murcia.
Parlett, M., y Hamilton, D. (1976). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovative programs. En G. V. Glass (Ed.), *Evaluation studies review annual* (vol. 1). Beverly Hills, CA: Sage.
Patton, M. Q. (1975). *Alternative evaluation research paradigm*. Grand Forks, ND: Study Group on Evaluation, University of North Dakota.
Patton, M. Q. (1978). *Utilization-focused evaluation*. Beverly Hills, California: Sage.
Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Londres: Sage.
Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research, 34* (5), 1189-1208.
Pérez Campanero, M. P. (1994). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa* (2.ª ed.). Madrid: Narcea.

Pérez Gómez, A. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 95-134). Madrid: Akal.

Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Pérez Gómez, A. I. (1995). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (4.ª ed., pp. 398-429). Madrid: Morata.

Pérez Juste, R. (1994). Investigación evaluativa. En V. García Hoz (Ed.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 404-422). Madrid: Rialp.

Pérez Juste, R., y Martínez Aragón, L. (1989). *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid: Cincel.

Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.

Pérez Serrano, G. (1994a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.

Pérez Serrano, G. (1994b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

Pérez Serrano, G. (Ed.) (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural*. Madrid: Narcea.

Peshkin, A. (1993). The goodness of qualitative research. *Educational Researcher, 22* (2), 23-30.

Phillips, D. C. (1990a). Postpositivistic Science. En E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 31-45). Londres: Sage.

Phillips, D. C. (1990b). Subjectivity and objectivity: an objective inquiry. En E. W. Eisner y A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education. The continuing debate* (pp. 19-37). Nueva York: Teachers College Press.

Pinar, W. (1980). Life history and educational experience. *Journal of Curriculum Theorizing, 2* (2), 59-212.

Pinar, W. (1981). Life story and educational experience. *Journal of Curriculum Theorizing, 3* (1), 259-286.

Plomp, T., y Ely, D. P. (Eds.) (1996). *The International Encyclopedia of Educational Technology* (2.ª ed.). Oxford: Pergamon.

Poland, B. D. (1995). Transcription quality as an aspect of rigor in qualitative research. *Qualitative Inquiry, 1* (3), 290-310.

Poland, B. D. (1999). Transcription quality as an aspect of rigor in qualitative research. En A. Bryman y R. G. Burgess (Eds.), *Qualitative research* (vol. III, pp. 13-32). Londres: Sage.

Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.

Popkewitz, T. S. (1990). Whose future? Whose Past? Notes on critical theory and methodology. En E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 46-66). Londres: Sage.

Popper, K. R. (1985). *La lógica de la investigación científica* (7.ª ed.). Madrid: Tecnos.

Pryzwansky, W. B., y Wendt, R. N. (1999). *Professional and ethical issues in psychology. Foundations of practice*. Nueva York: Norton.

Puig, J. M., y Salinas, H. (1995). *Aprender a dialogar: toma de conciencia de las habilidades para el diálogo. Materiales para la educación ética y moral. Educación secundaria*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Pulido Moyano, R. (1990). Una muestra significativa del debate actual de la aplicación etnográfica. En J. B. Martínez Rodríguez (Ed.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 127-144). Granada: Universidad de Granada.

Pulido Moyano, R. A., y Prados, E. (1999). La investigación-acción etnográfica como herramienta para comprender y cambiar la acción psicopedagógica. En J. Fernández Sierra (Ed.), *Acción psicopedagógica en educación secundaria: reorientando la orientación* (pp. 361-377). Málaga: Aljibe.

Punch, K. F. (1998). *Introduction to social research. Quantitative and qualitative approaches*. Londres: Sage.

Punch, M. (1994). Politics and ethics in qualitative research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 83-97). Londres: Sage.

Ragin, C. C. (1994). *Constructing social research. The unity and diversity of method*. California: Pine Forge Press.

Rajagopalan, K. (1998). On the theoretical trappings of the thesis of anti-theory; or, why the idea of theory may not, after all, be all that bad: A response to Gary Thomas. *Harvard Educational Review, 68* (3), 335-352.

Raths, J. D. (1971). Teaching without specific objectives. *Educational Leadership, Abril*, 714-720.

Ray, M. A. (1994). The richness of phenomenology: Philosophic, theoretic, and methodological concerns. En J. M. Morse (Ed.), *Critical issues in qualitative research methods* (pp. 117-135). Londres: Sage.

Rebollo, M. A. (1993). Modelos de evaluación: Concepto y tipos. En M. P. Colás y M. A. Rebollo (Eds.), *Evaluación de programas: Una guía práctica* (pp. 33-54). Sevilla: Kronos.

Reichenbach, H. (1953). *La filosofía científica*. México: FCE.

Richards, T., y Richards, L. (1994). Using computers in qualitative research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 445-462). Londres: Sage.

Richards, T., y Richards, L. (1995). Using hierarchical categories in qualitative data analysis. En U. Kelle, G. Prein y K. Bird (Eds.), *Computer-aided data qualitative analysis. Theory, methods and practice* (pp. 80-95). Londres: Sage.

Richardson, J. T. E. (1999). The concepts and methods of phenomenographic research. *Review of Educational Research, 69* (1), 53-82.

Richardson, L. (1994a). Writing: A method of inquiry. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 516-529). Londres: Sage.

Richardson, V. (1994b). Conducting research on practice. *Educational Researcher, 23* (5), 5-10.

Rist, R. C. (1975). Ethnographic techniques and the study of an urgan school. *Urban Education, 10*, 86-108.

Rist, R. C. (1977). On the relations among educational research paradigms: from disclain to detente. *Anthroplogy and Education Quarterly, 8*, 42-49.

Rodríguez Espinar, S. (1981). *El orientador y su práctica profesional. Cuaderno de casos*. Barcelona: Oikos-Tau.

Rodríguez Gómez, G. (2000). Hacia el tercer milenio: cambio educativo y educación para el cambio. En XII Congreso Nacional y I Iberoameriano de Pedagogía. Avances en las técnicas cualitativas de investigación socio-educativa (Ed.) (pp. 87-125). Madrid, 26-30 de septiembre: Sociedad Española de Pedagogía.

Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J.; García Jiménez, E., y Etxeberría, J. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: Aquad y Nudist*. Barcelona: PPU.

Rogers, A. G. (2000). When methods matter: Qualitative research issues in psychology. *Harvard Educational Review, 70* (1), 75-85.

Roman, L. G., y Apple, M. W. (1990). Is naturalism a move away from positivism? Materialist and feminist approaches to subjectivity in ethnographic research. En E. W. Eisner y A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education. The continuing debate* (pp. 38-73). Nueva York: Teachers College Press.

Romero, I., y Rico, L. (1999). Construcción social del concepto de número real en alumnos de secundaria: aspectos cognitivos y actitudinales. *Enseñanza de las Ciencias, 17* (2), 259-272.

Rorty, R. (1996). *Objetividad, relativismo y verdad*. Barcelona: Paidós.

Rosales López, C. (1989). *Evaluar es reflexionar sobre la práctica*. Madrid: Narcea.

Rossi, P. H., y Freeman, H. E. (1989). *Evaluación. Un enfoque sistemático para programas sociales*. México: Trillas.

Rossman, G. B., y Rallis, S. F. (1998a). *Learning in the field. An introduction to qualitative research*. Londres: Sage.

Rossman, G. B., y Rallis, S. F. (1998b). Qualitative research as learning. En G. B. Rossman y S. F. Rallis (Eds.), *Learning in the field. An introduction to qualitative research* (pp. 1-22). Londres: Sage.

Rué, J. (1995). La investigación en la acción. *Cuadernos de Pedagogía, 326*, 67-70.

Rué, J. C. (1992). *Investigar para innovar en educación*. Barcelona: ICE/UAB.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2.ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.

Ruiz Olabuénaga, J. I., e Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ryan, G. W., y Bernard, H. R. (2000). Data management and analysis methods. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2.ª ed., pp. 769-802). Londres: Sage.

Sabariego, M., y Sandín, M. P. (1997). *La réplica de modelos educativos en la investigación etnográfica.* Paper presentado en VII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, Sevilla, 17-19 de septiembre.

Sáez Carreras, J. (2000). Estudio de necesidades de formación de trabajadores de la industria conservera: diagnóstico y propuesta formativa. En G. Pérez Serrano (Ed.), *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas* (pp. 137-164). Madrid: Narcea.

Salinas, D. (1994). La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional? En J. F. Angulo y N. Blanco (Eds.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 135-160). Málaga: Aljibe.

Säljö, R. (1994). Qualitative research on learning and instruction in Scandinavia. *Qualitative Studies in Education, 7* (3), 257-267.

Salvador, L. (1990). *Bibliografía sobre evaluación del profesorado universitario*. Santander: ICE-Universidad de Cantabria.

Salvador, L. (1991). *Construcción y tratamiento informático de instrumentos de evaluación educativa*. Santander: ICE-Universidad de Cantabria.

Salvador, L., y García-Valcárcel, A. (1989). *Evaluación de la docencia. Recogida y tratamiento informático de la opinión de los alumnos*. Santander: ICE-Universidad de Cantabria.

San Fabián, J. L. (1989). *La representación de la escuela en el niño.* Universidad de Oviedo, Oviedo.
San Fabián, J. L., y Corral, N. (1989). Un modelo de evaluación fenomenológica de la escuela. *Revista de Investigación Educativa, 7* (3), 131-146.
San Martín, A. (1985). *Estudios de los procesos de pensamiento del profesor en formación*. Tesis doctoral, Valencia.
Sánchez Valle, I. (1994a). Desarrollo de métodos cualitativos de investigación en pedagogía: el método biográfico. En E. López-Barajas y J. M. Montoya Saenz (Eds.), *La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas* (pp. 119-143). Madrid: UNED.
Sancho Gil, J. M., y Hernández Hernández, F. (1997). La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones. *Revista de Educación, 312*, 81-110.
Sandelowski, M. (1993). Theory unmasked: The uses and guises of theory in qualitative research. *Research in Nursing and Health, 16* (213-218).
Sandelowski, M. (1998a). The call to experts in qualitative research. *Research in Nursing and Health, 21* (467-471).
Sandelowski, M. (1998b). Writing a good read: Strategies for re-presenting qualitative data. *Research in Nursing and Health, 21*, 375-382.
Sandín, M. P. (1997). *Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva intercultural: Evaluación participativa de un programa de acción tutorial.* Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona.
Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa, 18* (1), 223-242.
Sandín, M. P., y Medina, J. L. (1993). Estudio comparativo de dos programas informáticos de análisis de datos cualitativos. *Revista de Investigación Educativa, 22* (2), 151-166.
Santamarina, C., y Marinas, J. M. (1995). Historias de vida e historia oral. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 257-285). Madrid: Síntesis.
Santiago, P. (1992). Una experiencia de investigación cooperativa en la Universidad de Oviedo. *Revista de Investigación Educativa, 20*, 131-149.
Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
Santos Guerra, M. A. (1995). *Como en un espejo. Evaluación cualitativa de centros escolares*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
Santos Guerra, M. A. (1996a). *Evaluación educativa. Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos (2)* (2.ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
Santos Guerra, M. A. (1996b). *Evaluación educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora (1)* (2.ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
Sanvisens, A. (1984). Educación, pedagogía y ciencias de la educación. En A. Sanvisens (Ed.), *Introducción a la Pedagogía* (pp. 5-38). Barcelona: Barcanova.
Sapsford, R., y Jupp, V. (Eds.) (1996). *Data collection and analysis*. Londres: Sage.
Sarabia, B. (1989). Historias de vida. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 29*(165-186).
Sarabia, B. (1993). Documentos personales: historias de vida. En M. García, J. Ibáñez y F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 205-226). Madrid: Alianza.
Sarabia, B., y Zarco, J. (1997). *Metodología cualitativa en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Scott, D., y Usher, R. (Eds.) (1996). *Understanding educational research*. Londres: Routledge.
Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. *AERA Monograph Series in Curriculum Evaluation, 1*, 39-83.
Scheurich, J. J. (1996). The masks of validity: a deconstructive investigation. *Qualitative Studies in Education, 9* (1), 49-60.
Schlick, M. (1936). Meaning and verification. *Philosophical Review* (45), 337-369.
Schofield, J. W. (1993). Increasing the generalizability of qualitative research. En M. Hammersley (Ed.), *Social research. Philosophy, politics and practices* (pp. 200-225). Londres: Sage.
Schön, D. (1983). *The reflective practitioners: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC.
Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 118-137). Londres: Sage.
Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2.ª ed., pp. 189-213). Londres: Sage.
Schwandt, T. R. (1990). Paths to inquiry in the social disciplines. Scientific, constructivist, and critical theory methodologies. En E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 258-276). Londres: Sage.
Serrano, T. (1992). Una metodología cualitativa para el estudio del desarrollo conceptual en el aprendizaje de las ciencias. Análisis con redes sistémicas. *Revista de Investigación Educativa, 20* (2), 37-69.
Shavelson, R., y Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 372-417). Madrid: Akal.
Sherman, R. R., y Webb, R. B. (1988). Qualitative research in education: A focus. En R. R. Sherman y R. B. Webb (Eds.), *Qualitative research in education: Focus and methods* (pp. 2-21). Philadelphia, PA: The Falmer Press.
Shkedi, A. (1998). Teachers' attitudes towards research: a challenge for qualitative researchers. *Qualitative Studies in Education, 11* (4), 559-577.
Shulman, J. H. (1990). Now you see them, now you don't: anonymity versus visibility in case studies of teachers. *Educational Researcher, 19* (6), 11-15.
Shulman, L. (1986). Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational researcher, 15* (2), 4-14.
Sieber, J. E. (1982a). Ethical dilemmas in social research. En J. E. Sieber (Ed.), *The ethics of social research. Surveys and experiments* (pp. 1-38). Nueva York: Springer-Verlag.
Sieber, J. E. (Ed.) (1982b). *The ethics of social research. Fieldwok, regulation, and publication*. Nueva York: Springer-Verlag.
Sikes, P. J., *et al.* (1985). *Teachers career. Crisis and continuities*. Londres: Falmer Press.
Silverman, D. (1997a). Introducing qualitative research. En D. Silverman (Ed.), *Qualitative research. Theory, method and practice* (pp. 1-7). Londres: Sage.
Silverman, D. (Ed.) (1997b). *Qualitative research: Theory, method and practice*. Londres: Sage.

Simons, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Morata.

Skrtic, T. M. (1990). Social accommodation. Toward a dialogical discourse in educational inquiry. En E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 125-138). Londres: Sage.

Smith, J. K. (1984). The problem of criteria for judging interpretive inquiry. *Eductional evaluation and policiy analysis, 6* (4), 379-391.

Smith, J. K. (1990). Alternative research paradigms and the problem of criteria. En E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 167-187). Londres: Sage.

Smith, J. K. (1992). Interpretive inquiry: a practical and moral activity. *Theory into Practice, 31* (2), 100-106.

Smith, J. K. (1993). Hermeneutics and qualitative inquiry. En D. J. Flinders y G. E. Mills (Eds.), *Theory and concepts in qualitative research. Perspectives from the field* (pp. 183-200). Nueva York: Teachers College Press.

Smith, J. K., y Heshusius, L. (1986). Closing down the conversation: The end of the quantitative-qualitative debate among educational inquirers. *Educational Researcher, 15*(1), 4-12.

Smith, L. E. (1974). Anthropological perspectives on evaluation, *AERA Monograph Series in Evaluation*. Chicago: Rand McNally.

Smulyan, L. (1994). *Collaborative action research: historical trends.* Nueva Orleans: ERIC.

Sokal, A., y Bricmont, J. (1999). *Imposturas intelectuales*. Barcelona: Paidós.

Somekh, B. (1995). The contribution of action research to development in social endeavours: a position paper on action research methodology. *British Educational Research Journal, 21* (3), 339-355.

Soriano, E. (1999). *Proyecto Docente e Investigador.* Universidad de Almería, Almería.

Spindler, G. (Ed.) (1955). *Education and anthropology*. Palo Alto, CA: Standford University Press.

Spindler, G., y Hammond, L. (2000). The use of anthropological methods in educational research: two perspectives. *Harvard Educational Review, 70* (1), 39-48.

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record, 68*, 523-540.

Stake, R. E. (1975). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Columbus, OH: Merrill.

Stake, R. E. (1994). Case studies. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Londres: Sage.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stallings, W. M. (1995). Confessions of a quantitative educational researcher trying to teach qualitative research. *Educational Researcher, 24* (3), 31-32.

Stanley, L., y Wise, S. (1983). *Breaking out: Feminist consciousness and feminist research*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

Stark, S., y Watson, K. (1999). Passionate pleas for "passion please": teaching for qualitative research. *Qualitative Health Research, 9* (6), 719-730.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1987a). *Investigación y desarrollo del currículum* (2.ª ed.). Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1987b). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Strauss, A., y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. California: Sage.

Strauss, A., y Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. An overview. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Londres: Sage.

Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Nueva York: Cambridge University Press.

Strike, K. A. (1997). Aspectos éticos de la evaluación educativa. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 479-503). Madrid: La Muralla.

Stufflebeam, D. L., y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.

Swanborn, P. G. (1996). A common base for quality control criteria in quantitative and qualitative research. *Quality and Quantity, 30*, 19-35.

Taba, H., y Noel, E. (1957). *Action-research: A case study*. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tadeu da Silva, T. (1997). El proyecto educacional moderno: ¿Identidad terminal? En A. Veiga Neto (Ed.), *Crítica pos-estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes.

Tanke, E. D., y Tanke, T. J. (1982). Regulation and Education. The role of the institutional review board in social science research. En J. E. Sieber (Ed.), *The ethics of social research. Fieldwok, regulation, and publication* (pp. 131-149). Nueva York: Springer-Verlag.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tejada, J. (1999). *Proyecto docente e investigador*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Tejedor, F. J. (1995a). La investigación educativa y su contribución al desarrollo de la innovación. *Bordón, 47* (2), 177-193.

Tejedor, F. J. (1995b). Nuevas perspectivas en la comunicación científica. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 1* (0).

Tejedor, F. J.; García, A., y Rodríguez, M. J. (1994). Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa, 23* (1), 93-127.

Tesch, R. (1976). *The humanistic approach to educational research*. Santa Barbara, CA: The Fielding Institute.

Tesch, R. (1990). *Qualitative research. Analysis types and software tools*. Nueva York: The Falmer Press.

Thomas, G. (1997). What's the use of theory? *Harvard Educational Review, 67* (1), 75-104.

Thorne, S. (1997). The art (and science) of critiquing qualitative research. En J. M. Morse (Ed.), *Completing a qualitative project. Details and dialogue* (pp. 117-132). California: Sage.

Tong, R. (1995). *Feminist thought: A comprehensive introduction*. Londres: Routledge.

Usher, R. (1996). A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research. En D. Scott y R. Usher (Eds.), *Understanding educational research* (pp. 9-32). Londres: Routledge.

Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Van Maanen, J. (Ed.) (1983). *Qualitative Methodology*. Beverly Hills. California: Sage.

Van Manen, M. J. (1975). An exploration of alternative research orientations in social education. *Theory and Research in Social Education, 3* (1), 1-28.

Vanderwalker, N. C. (1898). Some Demands of Education upon Anthropology. *American Journal of Sociology, 4*, 69-78.
Varela, J., y Ortega, F. (1984). *El aprendiz de maestro*. Madrid: MEC.
Vásquez Bronfman, A., y Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.
Vattimo, G. (1986). *El fin de la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
Velasco, H., y Díaz de Rada, Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
Velasco, H. M.; García Castaño, F. J., y Díaz de Rada, Á. (Eds.) (1993). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.
Vélaz de Medrano Ureta, M. C. (1997). Imagen de la ciencia, prácticas y hábitos científicos de los investigadores en ciencias de la educación. *Revista de Educación, 312*, 193-226.
Vidich, A. J., y Lyman, S. M. (1994). Qualitative methods. Their history in sociology and anthropology. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 23-59). Londres: Sage.
Villani, A., y Orquiza de Carvalho, L. (1997). Evolución de las representaciones mentales sobre colisiones. *Enseñanza de las Ciencias, 15* (1), 91-102.
Vio Grossi, F. (1988). Investigación participativa: precisiones de Ayacucho. En F. Vio Grossi (Ed.), *Investigación participativa y praxis rural* (pp. 64-79). Santiago de Chile: Ceal.
Wadeley, A., y Blasco, T. (1995). *La ética en la investigación y la práctica psicológicas.* Barcelona: Ariel Psicología.
Walberg, H., y Haertel, G. D. (1990). *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford: Pergamon.
Walford, G. (Ed.) (1995). *La otra cara de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
Walker, J. C., y Evers, C. W. (1988). The epistemological unity of educational research. En J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, Methodology, and Measurement: An International Handbook* (pp. 28-36). Oxford: Pergamon.
Walker, J. C., y Evers, C. W. (1997). Research in education: Epistemological issues. En J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement: An international Handbook* (2.ª ed., pp. 22-31). Oxford: Pergamon.
Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. Nueva York: Wiley.
Wanjiru Gichure, C. (1995). *La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación*. Pamplona: Eunsa.
Ward, B., y Tikunoff, W. (1982). *Collaborative research*. Washington: National Institute of Educational Teaching and Learning Program.
Wasser, J. D., y Bresler, L. (1996). Working in the interpretive zone: conceptualizing collaboration in qualitative research teams. *Educational Researcher, 25* (5), 5-15.
Waterman, H. (1998). Embracing ambiguities and valuing ourselves: issues of validity in action research. *Journal of Advancing Nursing, 28* (1), 101-105.
Wax, M. L. (1982). Research reciprocity rather than informed consent in fieldwork. En J. E. Sieber (Ed.), *The ethics of social research. Fieldwok, regulation, and publication* (pp. 33-48). Nueva York: Springer-Verlag.
Webb, R. B., y Glesne, C. (1992). Teaching qualitative research. En M. D. LeCompte, W. L. Millroy y J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 771-814). California: Academic Press.

Weitzman, E. A. (2000). Software and qualitative research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2. ª ed., pp. 803-820). Londres: Sage.

Weitzman, E. A., y Miles, M. B. (1995). *Computer programs for qualitative data analysis*. Londres: Sage.

Wellington, B. (1996). Orientations to reflective practice. *Educational Research, 38* (3), 307-316.

Wellmer, A. (1990). Comunicación y emancipación. Reflexiones sobre el giro lingüístico de la Teoría Crítica. *Isegoría. Revista de filosofía moral y política, 1*, 15-49.

Wilcox, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En H. M. Velasco, F. J. García Castaño y Á. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 95-126). Madrid: Trotta.

Wilson, S. (1977). The use of ethnographic techniques in educational research. *Review of Educational Research, 47* (1), 245-265.

Wilson, S. M. (1995). Not tension but intention: a response to Wong's analysis of the researcher/teacher. *Educational Researcher, 24* (8), 19-22.

Wilson, S. M.; Shulman, L., y Richert, A. E. (1987). 150 Different Ways' of Knowing: Representations of Knowledge in Teaching. En J. Calderhead (Ed.), *Exploring Teachers' Thinking* (pp. 104-124). Londres: Casell.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas. UNAM.

Wittrock, M. C. (1989a). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y modelos*. Barcelona: Paidós/MEC.

Wittrock, M. C. (1989b). *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós/MEC.

Wolcott, H. (1997). Validating Reba: a commentary on "Teaching about validity". *International Journal of Qualitative Studies in Education, 10* (2), 157-159.

Wolcott, H. E. (1975). Special issue on ethnography of schools. *Human Organization*.

Wolcott, H. F. (1990). On seeking —and rejecting— validity in qualitative research. En E. W. Eisner y A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (pp. 121-152). Nueva York: Teachers College Press.

Wolcott, H. F. (1992). Posturing in qualitative inquiry. En M. D. LeCompte, W. L. Millroy y J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 41-52). California: Academic Press.

Wolcott, H. F. (1993). Sobre la intención etnográfica. En H. M. Velasco, F. J. García Castaño y Á. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 127-144). Madrid: Trotta.

Wong, E. D. (1995a). Challenges confronting the researcher/teacher: a rejoinder to Wilson. *Educational Researcher, 24* (8), 22-23.

Wong, E. D. (1995b). Challenges confronting the researcher/teacher: conflicts of purpose and conduct. *Educational Researcher, 24* (3), 22-28.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.

Woods, P. (1992). Symbolic interactionism: Theory and method. En M. D. LeCompte, W. L. Millroy y J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 337-404). California: Academic Press.

Woods, P. (1994). Collaborating in historical ethnography: researching criticals events in education. *Qualitative Studies in Education, 7* (4), 309-321.

Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
Worthen, B. R., y Sanders, J. R. (1987). *Educational evaluation. Alternative approaches and practical guidelines*. Londres: Longman.
Wright, G. H. (1980). *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza Universidad.
Wright, G. H. (1993). Two traditions. En M. Hammersley (Ed.), *Social research. Philosophy, politics and practices* (pp. 9-13). Londres: Sage.
Yates, L. (1997). Research methodology, education, and theoretical fashions: constructing a methodology course in an era of deconstruction. *Qualitative Studies in Education, 10* (4), 487-498.
Yepes, R. (1989). *Qué es eso de la filosofía. De Platón a hoy*. Barcelona: Ediciones del Drac.
Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research*. Newbury Park, CA: Sage.
Yinger, R. J. (1982). A Study of Teacher Planning. En W. Doyle y T. L. Good (Eds.), *Focus on Teaching*. Chicago: The University of Chicago Press.
Yinger, R. J. (1986). Investigación sobre el Conocimiento y Pensamiento de los Profesores. Hacia una Concepción de la Actividad Profesional. En L. M. Villar Angulo (Ed.), *Pensamiento de los Profesores y Toma de Decisiones* (pp. 113-141). Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
Yinger, R. J., y Clark, C. (1981). Reflective Journal Writting: theory and practice. *Paper* (Ocassional serie nº 84. I.R.T). Michigan State University).
Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
Zabalza, M. A. (1991). *Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: PPU.
Zabalza, M. A.; Montero, M. L., y Álvarez, Q. (1986). Los diarios de los alumnos de magisterio en prácticas como instrumento de formación del profesorado. En L. M. Villar Angulo (Ed.), *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
Zaharlick, A. (1992). Ethnography in anthropology and its value for education. *Theory into Practice, 31* (2), 116-125.
Zeuli, J. S. (1994). How do teachers understand research when they read it? *Teaching and Teacher Education, 10* (1), 39-55.
Zuber-Skerritt, O. (1996). Emancipatory action research for organisational change and management development. En O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research* (pp. 83-105). Londres: The Falmer Press.



Investigación Cualitativa en Educación

Fundamentos y tradiciones

M. Paz Sandín Esteban

La investigación cualitativa ha emergido con rostro propio en la última década. Constituye una metodología ineludible en las tareas de investigación, formación, evaluación, asesoramiento e innovación en las más diversas disciplinas de las Ciencias Sociales, entre ellas, las Ciencias de la Educación.

Esta obra aborda la metodología cualitativa más allá de su consideración técnica o instrumental profundizando, en primer lugar, en los fundamentos teórico epistemológicos de la investigación educativa, las diversas controversias en torno a la complementariedad y diversidad paradigmática y, después, de forma particular, en las bases conceptuales y metodológicas de la investigación cualitativa en educación. Conocer la emergencia y desarrollo histórico de la misma nos permite comprender el momento actual del panorama investigador, la aplicabilidad de las diversas tradiciones de investigación cualitativa, así como los dilemas éticos y las cuestiones de credibilidad que deben afrontar los estudios desde este enfoque.

El contenido de la obra se identifica con materias de los nuevos planes de estudio como Sociología, Pedagogía, Psicopedagogía, Antropología, Educación Social, o Psicología y, por tanto, una herramienta imprescindible para el alumnado, docentes y profesionales que directa o indirectamente estén relacionados con la educación.

M. Paz Sandín Esteban
Profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona

McGraw-Hill Interamericana de España, S.A.U.
A Subsidiary of The McGraw-Hill Companies



http://www.mcgraw-hill.es